总主编　李其维　赵国祥

皮亚杰文集

Collected Works of Jean Piaget

第三卷（下）

本卷主编　邓赐平

ISBN 978-7-5649-4475-9

9 787564 944759 >

（上、下册）

定价：645.00 元

总主编 李其维 赵国祥

皮亚杰文集
Collected Works of Jean Piaget

（第三卷）
Volume Three

心理发生及儿童思维与智慧的发展
（下）

Psychogenesis and the Development of Children's Thinking and Intelligence
(Part Ⅱ)

主　编　邓赐平
副主编　张恩涛　王云强

河南大学出版社
HENAN UNIVERSITY PRESS
·郑州·

图书在版编目(CIP)数据

皮亚杰文集. 第三卷/李其维,赵国祥总主编;邓赐平分卷主编. 一郑州:河南大学出版社,2020.9

ISBN 978-7-5649-4475-9

Ⅰ. ①皮… Ⅱ. ①李… ②赵… ③邓… Ⅲ. ①皮亚杰(Piaget, Jean 1896—1980)—文集 Ⅳ. ①B84—53

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2020)第 190629 号

责任编辑 屈琳玉
责任校对 董庆超 马 博
封面设计 马 龙

出 版 河南大学出版社
地址:郑州市郑东新区商务外环中华大厦 2401 号 邮编:450046
电话:0371-86059701(营销部) 网址:hupress.henu.edu.cn
排 版 郑州市今日文教印制有限公司
印 刷 河南瑞之光印刷股份有限公司
版 次 2020 年 12 月第 1 版 印 次 2020 年 12 月第 1 次印刷
开 本 787 mm×1092 mm 1/16 印 张 86.25
字 数 1838 千字 定 价 645.00 元

(本书如有印装质量问题,请与河南大学出版社营销部联系调换。)

智慧心理学

〔瑞士〕让·皮亚杰　著
洪宝林　译
邓赐平　审校

智慧心理学

法文版　*La Psychologie de l'Intelligence*，Paris：Armand Colin，1947.
作　者　Jean Piaget

英文版　*Psychology of Intelligence*，London：Routledge & Kegan Paul，1950.
英译者　M. Piercy，D. E. Berlyne

洪宝林　译自法文
邓赐平　审校

本书中文版由中国社会科学出版社出版(1992 年)，现按原中文版本收录于本文集，有改动。

内容提要

本书是皮亚杰的一本比较早期的理论著作，是他于1942年在法国法兰西学院讲学时的讲稿。原书是法文本，出版于1947年。英文版由英国M.比尔西和D.E.伯林翻译，出版于1950年。本书中译本根据1953年第三次印行的英译本译出。

皮亚杰在本书中，批判性地吸收了生物学、认识论、数理逻辑和心理学各流派的观点，通过考察智慧与生物性适应、智慧与知觉、智慧与直觉和智慧与社会发展等各方面，揭示了儿童智慧从新生儿直至青少年时期各个阶段的特点，建立了智慧心理学体系。书中第一编“智慧的性质”提出全书的核心论点，阐述了智慧的实质，指出智慧既是生物性的，又是逻辑性的；第二编“智慧与感知-运动性机能”，主要阐明智慧与知觉的关系；第三编“思维的发展”阐述儿童智慧发展所经历的阶段及其特点，是全书的核心部分；最后“结论”部分，阐述了与智慧发展有关的各种基本结构的连续顺序。

本书虽是皮亚杰较早的理论著作，但其中对智慧心理学的理论依据阐明得相当详尽，从中可清楚地看到皮亚杰智慧心理学理论体系的来龙去脉。如能结合思考智慧心理学在发生认识论中的意义，本书阅读效果更佳。

邓赐平

目　　录

前言(法文版)

关于智慧心理学的一本书，可能包罗心理学领域的一半。本书只限于概述以运算的形成为基础的那种观点，并尽可能客观地确定这一观点在目前业已提出的其他种种观点中的地位。首先，参照适应过程给智慧下一定义（第一章）。其次，通过考察"思维心理学"表明智慧活动主要就是按照某些确定结构把种种运算"集合成群"（第二章）。再次，如果把智慧看作是一切认识过程所趋向的平衡形式，那就产生智慧与知觉的关系问题（第三章），智慧与习惯的关系问题（第四章），以及智慧的发展问题（第五章）和智慧的社会化问题（第六章）。

关于智慧机制的心理学理论，虽然有大量可贵的著名研究，但这种理论还只处于初建阶段，我们仅仅开始隐约地看到这种理论所能具有的几分精确性。我所试图表达的正是对于在进展中的这种研究的看法。这本小册子所包括的是我很荣幸地于 1942 年在法兰西学院讲学的材料，当时大学生们感到有必要表示他们团结一致对抗暴乱，并忠于永恒价值。当我重写这些材料时，我难以忘怀当时听众对我的欢迎和朋友们同我的交往。

让·皮亚杰

第二版前言(法文版)

这本书得到了一些有利的评价，一般地说是好的，这就鼓励我们不加任何修改地予以重印了。然而，针对我们智慧的概念，往往有这样一种评价，即并未提及神经系统或主体发展过程中神经系统的成熟。我们认为这是由于一种误解。"同化"这一概念以及由节奏转变到调节，再由调节转变到可逆性的运算，都有其在神经系统方面以及心理学方面和逻辑学方面的相应解释。这两方面的解释是不彼此矛盾，而只能是相互一致。对于很为重要的这一点，我们将在其他方面加以解释。但是，对于这本小册子里所阐述的内容来说，在我们完成这个心理发展的研究以后，我们就不感到有权处理这一点。

第一编 智慧的性质

第一章 智慧与生物性适应

每一种心理学解释迟早要以生物学或逻辑学为依据（或者以社会学为依据，但社会学本身又要以这两者之一为依据）。在有些著者看来，心理现象只有与有机体相联系，才易于理解。在我们研究智慧以外产生的那些简单机能（知觉、运动机能等）时，当然就难以避免这种看法。但是，我们几乎看不出神经学会怎样解释2+2为什么等于4，心智为什么必然被迫接受推理法则。这样，就导致了第二种看法，那就是认为，逻辑的和数理的关系是不能还原的，因而要使高级智能的分析以分析这些逻辑的和数理的关系为根据。但是，逻辑学既被认为是不能试图运用实验心理学来解释的一门学科，那么它本身能否合理地解释任何心理经验，这是值得怀疑的。形式逻辑或数理（符号）逻辑（logistics）只是关于思维达到平衡状态的一门公理学，与这门公理学相应的实证科学也就是思维心理学。如果照这样分配学科任务，智慧心理学当然就要继续考虑逻辑学上的发现，但这些发现绝不会指使心理学解决其本身问题，而只能给心理学提出一些问题。

所以，我们必须把智慧看作既是生物性的，又是逻辑性的，并以这双重性质为出发点。以下两章的目的在解释这些引论性问题，特别在力图按照现有知识水平把人类思维的这两个基本方面，尽可能归结为最大程度的统一，虽然乍一看来这两个基本方面是不可还原为其他东西的。

第一节 智慧在心理组织中的地位

每个反应，不论是指向外界的一个动作，还是如思维那样的一种内化了的动作，都

采取适应的形式，或者较恰当地说，都采取再适应的形式。个体只有在他体验到一种需要时，即环境跟有机体之间的平衡暂时打破时，才会有动作，而这种动作就是[illegible]重建平衡，即使有机体重新适应（克拉帕雷德，E. Claparède）。因此，反应是[illegible]主体之间相互作用的一种特殊事例，但不同于生理上的相互作用，后者是物质性的，并含有身体各部分当时的内部变化。心理学所研究的反应却是机能性的。这些反应除了遵循更加复杂的途径（倒转、迂回等）外，而且是在越来越大的[illegible]和[illegible]（记忆）的情况下实现的。因此，按机能方面相互作用所理解的行为，必定含有两个密切地相互依存的主要方面：情感方面和认识方面。

关于情感和认识之间的关系已有很多论述。据让内（P. Janet）看来，必须区别"原始动作"，即主体与客体之间的关系（智慧等），和"继发动作"，即主体对自己动作的反应，后者构成原始的情感，包括对原始动作的调节，并保证释放出有机体内部可使用的能量。但是，除了考虑这些是以决定行为的适当使用能量[illegible]，或内部节能方面的调节外，我们似乎还必须考虑那些指出行为的目的或标准的调节，这些指出主体同环境的相互作用[illegible]的特征。在克拉帕雷德看来，情感指定行为的目的，而智慧仅提供手段（"方法"）。[illegible]一种意识状态，这种意识状态[illegible]动作[illegible]，[illegible]情感[illegible]给行为目的以目标[illegible]行为来说，我们还只能这样说，情感对动作[illegible]必要的能量，而认识[illegible]动作[illegible]一种结构。因此，引起了所谓完形心理学[illegible]提出的一种解决方式，行为是包括主体和客体在内的"整个场"[illegible]。这个场的动力方面构成情感（勒温，K. Lewin），而这个场的结构依存于知觉、运动功能和智慧。我们将采取一种类似的公式，但要指出这样[illegible]：情感和认识的结构不仅依存于现有的"场"，而且依存于[illegible]主体的已往整个历史[illegible]。[illegible]我们将简略地说：每一动作包括一种能量性的或情感的方面和一个结构性的或认识的方面。这种说法事实上已综合了上述各种不同的观点。

的确，[illegible]情感或者是对内部能量的调节（让内的"基本情感"，克拉帕雷德的"兴趣"等），或者是指出有[illegible]外界环境交换能量的[illegible]因素[illegible]价值[illegible]或想象[illegible]"标准"，从勒温的整个场所特有的诱发力和[illegible]罗素（E. S. Russell）的诱发力[illegible]个体间的或社会的价值。[illegible]意志本身被认为是一种情感性的，只有[illegible]各种较[illegible]的适当能量运算问题。[illegible]体系之[illegible]，情感[illegible]各种标准具有可逆性和守恒性（道德情感等）。

但是，如果一切行为毫无例外地[illegible]构成行为的情感方面[illegible]

[illegible]"场"[illegible]勒温（K. Lewin）[illegible]——译者注

[illegible]皮亚杰教授[illegible]本书[illegible]与操作主义（operationism）的方法论毫无共同之处。——英译者注

[illegible]作的区别在于它是内化的和可逆的。"——中译者注

或"节能原理"，那么，行为所引起的与环境的相互作用，也需要一种组织或结构来决定主体与客体之间各种可能的循环通路。正是行为的这种结构化过程构成了行为的认识方面。知觉、感知-运动性学习（习惯等）、顿悟、判断等等，这一切就是以某种方式使环境同有机体之间形成种种关系的一种结构过程。正是在这种结构过程方面，它们本身显示出一定的类似性，而与情感领域相区别。我们将之称为广义的认识机能（包括感知-运动性适应）。

情感生活和认识生活虽然是不同的，却是不可分割的。它们之所以不可分割，是由于同环境的一切相互作用包括结构过程和评价过程。但是它们依然是不同的，因为不能把行为的两方面彼此归结为另一方面。因此，甚至在纯数学方面，我们如果不体验到一定的情感，就不能进行推理；反之，如果没有最低限度的理解或识别，就不能有情感的存在。于是智慧活动包括对能量的内部调节（兴趣、努力、心情舒畅等）和外部调节（对所探求到的解决方法的评价，以及在探求中对有关客体的评价）。但是，这两种调节都是情感性质的，跟这种类型的其他情感性调节是类似的。同样，我们在一切情绪表现中也发现了知觉和理智成分，正如任何其他知觉或理智反应那样，也包括认识过程。常识把它所谓的"情感"和"智慧"看作两种相反的"官能"，其实都是涉及人的行为以及影响观念和事物的行为；但是，在每一个这种形式的行为中同样显示出动作的情感方面和认识方面，这两方面实际上总是相互联系的，而绝不各自代表独立的官能。

此外，智慧本身不是一类孤立的、截然不同的认识过程。确切地说，智慧并非一种独特形式的结构过程，智慧是从知觉、习惯和低级的感知-运动性机制中产生出来的一切结构过程所趋向的那种平衡形式。必须明确，如果智慧不是一种官能，这一否定就意味着高级形式的思维同大量低级类型的认识性和运动性适应之间有一种根本的机能上的连续性；所以智慧只能是所有这些结构过程所趋向的一种平衡形式。当然，这并不是说，智慧就是由各知觉结构的简单相加组成，或者知觉就意味着无意识的推论（虽然这两种学说都有人主张），因为机能上的连续性绝不排斥各种结构之间的多样性，甚或异质性。每一种结构应被认为是一种特殊的平衡形式，这种平衡在其限定范围内是或多或少稳定的，但达到了其范围的极限时就失去其稳定性。但是，形成不同水平的这些结构应被认为是按照一种发展规律彼此连接着的，每种水平的结构就是前一种水平的结构中出现的那些过程所形成的内容更丰富和稳定的平衡。因此，智慧只是一个全称名词，用以指认识结构过程的高级组织形式或高级平衡形式。

这一观点从一开始就意味着坚持主张智慧在心理生活中并在有机体本身生活中起着主要作用；智慧，行为结构上的这个最富有可塑性而同时最持久的平衡，实质上是一系列主动在起作用的运算系统。智慧是最高度发展的心理适应形式，那就是说，智慧是在主体同外在之间的相互作用（在其范围超出直接接触和瞬时接触，以求达到广泛而稳定的关系时）所必不可少的工具。然而，在另一方面，这一名词的这种用法，却妨碍我们确定智慧的起点；智慧成了一个终极目标，于是智慧的起源就跟一般感知-运动性适应，

甚至跟生物性适应本身的起源难以区分开来了。

第二节　智慧的适应性

如果智慧是适应，那就有必要首先定义适应。为了避免目的论用语上的困境，可以把适应定义为有机体对于环境的作用与环境对于有机体的作用之间的平衡。就有机体的动作依存于它先前对于同样或相似客体的行为而言，可以用"同化"这一名词(按其最广意义)来描述该有机体对周围客体的动作。事实上，一个生物同其环境之间的每一关系都具有这种特征，生物并不被动地屈从环境，而是把它的一定结构强加于环境而使其改变。在生理方面，有机体就是通过这种方式吸收物质而使其变化成与有机体本身的物质相适合的东西。在心理方面，也同样如此，只是所涉及的变化不再是理化性的，而完全是机能性的，并取决于动作、知觉，或取决于各现实动作或各可能动作之间的相互作用(概念的运算等)。因此，心理上的同化就是把客体结合到行为模式中，这些行为模式也就是能够主动地重复的所有行为。

相反，环境作用于有机体，按照生物学家的惯例，我们可以用"顺化"这个名词来描述这个相反的动作，有作这样的理解：个体决不忍受刺激本身的影响，这些刺激只是导致个体顺化这些刺激本身来改变同化性循环。在心理方面，我们又发现同样的过程，这意味着种种情境的压力并不导致个体被动地屈服于情境，而总是导致改变足以影响情境的动作。如果是这样的话，我们可以把适应解说为同化和顺化之间的平衡，也就是主体同客体之间相互作用的平衡。

对于有机体的适应来说，这种相互作用是物质性的，涉及生物的某一部分同外界环境某部分之间的相互渗透。另一方面，心理生活，正如我们所看到的那样，是从机能上的相互作用开始，那就是说，从这样一点开始：同化不再以物理化学方式改变被同化的客体，而只是把客体结合到心理生活本身的种种形式的活动中(同时，顺化只是改变这种活动)。于是我们可以懂得，心理生活是叠加在有机体同环境之间相互渗透之上的，心理生活的进行包括主体同客体之间的间接相互作用。这种相互作用是在不断增加的时空距离情况下，遵循较为复杂的道路而实现的。心理活动从知觉、习惯到象征性行为和记忆，以及到推理和形式思维的高级运算的整个发展，就是在这种逐渐增加时空距离的情况下相互作用的功能，也就是对离开动作本身越来越远的现实所进行的那种同化，和使动作对现实所进行的那种顺化之间平衡的功能。

正是就这种意义来说，智慧是一切适应过程的扩展和完善：智慧的逻辑运算使外界同思维之间构成一种灵活易变的而同时又有持久性的平衡。机体性适应，实际上只能保证个体同现有环境之间的一种直接的，因而有局限性的平衡，而初级的认识机能，如知觉、习惯和记忆，则把平衡朝现有空间方向扩展(对远离个体的客体进行知觉性接

触),并朝短时距的再现和预期方向扩展。只有能够通过动作和思维而采取一切迂回和倒转途径的那种智慧,才能趋向于旨在同化整个现实并使动作顺化现实的那种完整的平衡。因此,智慧能使动作摆脱它最初对当前情境的依赖关系。

第三节　智慧的定义

如果我们着手给智慧下定义(这对于我们在这一标题下所将研究的范围的确定当然是很重要的),我们只要能对我们都同意称之为"智慧性的"那种远离的相互作用的复杂程度取得一致的意见就够了。但是,在这里困难产生了,因为对低级智慧的那条界线依然是随意划定的。在有些人看来,如克拉帕雷德和斯腾(W. Stern),智慧是对新情境的心理适应。因而克拉帕雷德把智慧跟本能和习惯对立了起来,本能和习惯就是对重现情境的遗传的或习得的适应,而对他来说智慧从最低级的经验性尝试错误开始(后者是后来一种假设的寻求中所特有的那种不明显的尝试错误的根源)。在K. 彪勒(K. Buhler)看来(他也把心理结构分成三种类型:本能、训练和智慧),这种定义太广泛,智慧只表明恍然领悟(啊哈体验),而尝试错误只是一种训练形式。苛勒(W. Kohler)同样为突然形成的重新结构过程保留智慧这一名词,而排除尝试错误。无可否认,尝试错误正是在最简单的习惯的形成中显示出来的,在这种最简单的习惯在最初形成时,它们本身是对新情境的适应。另一方面,问题、假设和检验(在克拉帕雷德看来,三者的组合已是智慧的标志)已以萌芽状态存在于需要中了,而尝试错误和经验性试验是极不发达的感知一运动性适应的特征。因此,我们必须就以下两方面任选其一:我们要么必须以一种机能性的定义为满足,而且冒几乎把全部认识结构都包括在内的危险,要么必须选定一种特殊的结构作为我们的标准,但是这种特殊结构的选定是随意性的,而要冒忽视实际上所存在的连续性的危险。

然而,依然有可能按照智慧发展所趋的方向来给智慧下定义,而不必拘泥于界线问题,这些界线就成为平衡的各阶段或各连续形式的问题了。因此,我们可以既从机能状况的观点,又从结构机制的观点来看待这个问题。从第一个观点看来,当主体同作为主体动作对象的客体之间的通道,不再是简单的而变得越来越复杂的时候,我们可以说,行为就成为比较"智慧性的"了。例如,知觉就只需要简单的通道,纵然所知觉到的客体极其遥远。习惯虽似乎较为复杂,但是习惯的各时空的关联环节融合为一独特的整体,而没有独立的可以分开的部分。另一方面,智慧的活动,如寻找一个隐藏的物体,或辨认一张图画的意义,则涉及一定数目的通道(在时间和空间方面),它们既可以被分离开来,又可以被综合起来。因此从结构机制的观点看来,简单的感知一运动性适应既是呆板的,又是单向的,而智慧则趋向于可逆的灵活易变性。我们将看到,可逆的灵活易变性是运算的主要性质,而运算又是显示动作方面自动逻辑的特征。但是,我们立刻看到

（正如物理学家教导我们的那样），可逆性实际上是平衡的标准。因此按照智慧所形成的各种灵活易变的结构不断增进的可逆性程度来给智慧下定义，就是以另一些字句重说一遍，智慧所构成的就是一切感知运动性和认识性连续适应所趋向的一种平衡状态，正如有机体同环境之间的一切同化性和顺化性相互作用所趋向的平衡状态那样。

第四节 对于智慧的各种可能解释的分类

从生物学观点来说，智慧是有机体种种活动之一，而有机体使自己所适应的那些各种客体则构成周围环境的一个特殊部分。但是，由于智慧构成的认识达到一种独特的平衡，因为这种平衡是感知运动性和象征性相互作用所不可避免的极限，而在时空方面的距离无限地扩展情况下，智慧本身却产生了科学思想本身，其中包括生物学在内。因此，关于智慧的各种心理学理论自然应该列入生物学的适应学说中，以及一般认识的学说中。心理学理论同各种认识论之间存在着某种关系，这是不足为奇的，因为纵然心理学摆脱了哲学的监护，在心理机能的研究同科学认识过程的研究之间仍存在一些联系。但是，更加值得玩味的是，在关于进化变异（以及关于适应）的种种伟大生物学说同关于作为心理事实的智慧的种种特殊学说之间存在着一种类似性，而且是相当密切的类似性。心理学家实际上往往没有觉察到在他们的解说后面有生物学思潮的启示，正如生物学家有时在其他可能的立场中不自觉地采取了某种特定的心理学立场（参见拉马克关于习惯的作用和达尔文关于生存竞争的作用）。此外，由于双方问题之间的类似性，在双方解答上可能趋向于单纯的吻合，因而后者可能进一步证实前者。

根据生物学观点，有机体同环境之间的关系，按照其以下各种组合，容许下列六种可能的解释（每种组合导致其特有的传统的和现代的解答）：

我们可以要么Ⅰ，否认真正的进化论思想，要么Ⅱ，承认进化论思想的存在。而后在这两种情况（Ⅰ和Ⅱ）下，我们把适应归因于：（1）有机体之外的因素；（2）有机体内的因素；（3）有机体内外因素的相互作用。因此，（Ⅰ）从非进化论观点，我们可以把适应归因于：（Ⅰ1）有机体同环境性质之间有一种预定和谐；（Ⅰ2）容许有机体通过实现其潜在结构而能对每种情境进行反应的预成论；（Ⅰ3）完善结构的"突然出现"，但这些完善结构

不可能归结为种种元素，而是同时由有机体内部和外部决定的[illegible]。

至于进化论的种种观点（[illegible]），它们对于适应性变异的解释都是通过：（Ⅰ）环境压力说（拉马克理论）；（Ⅱ）内发的突变，以及随之而来的淘汰（内发突变说[illegible]）；（Ⅲ）内在因素和外部因素的不断增进的相互作用。

令人吃惊的是可以看到，我们也发现对于上述有关的主体同客体之间那种关系的认识本身的解释，有着同样范围的思潮：（Ⅰ）与超世的生机论前定和谐说相对应的是种种唯实论学说，它们把理性看作是对于永恒形式或本体的天赋适应；（Ⅱ）与生物预成论相对应的是先验论，它通过先于经验的内在结构来解释意识；（Ⅲ）与新结构的"突然出现"说相对应的是现代的现象学论，这种理论仅分析各种思维形式，既否认这些思维形式是被起源的，也不对主体和客体在这些思维形式中的作用加以区别。另一方面，在认识的各学派中重新出现种种进化论的解释，这些学说承认理性不断增进的发展：（Ⅰ）与拉马克理论相应的是经验论，它以客体的压力来解释认识；（Ⅱ）与内发的突变论相对应的是约定论和实用主义，它们把心智对现实的符合性归因于主观思想毫无约束的创造，随后按照有利的约定原则加以挑选；最后，（Ⅲ）涉及相对论的相互作用说，它把认识描述为经验同推理之间不可分割的相互协作的产物。

如果不打算超出这种极其笼统形式的相对应的类似性，我们可以注意到，不论是就生物学观点为主的而言，还是主要受到有关认识方面研究的哲学影响而言，关于智慧的现代纯心理学理论，多么受到种种同样思潮的启示。

毫无疑问，首先从根本的对立角度可区分出两种解释，一方面是既承认了发展方面种种事实的存在，就不得不把智慧看作是一种原始事实，而把心理上的进化归结为意识的逐渐觉醒，但并无任何真正创造的那些学说；另一方面是以智慧发展本身来解释智慧的那些学说。还应注意到，这两派学说在发现和分析实际的实验事实方面是共同合作的。总而言之，对于一切现代形形式式的解释加以客观的分类之所以是恰当的，是因为这些解释在这些问题上所要解释的事实的某些特殊方面。其次，为了要发现心理学理论同哲学学说之间的分界线，只依靠实验，不能依据于先有的解释。

[illegible]，这是[illegible]的生机论对适应[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]"突然出现"的假设虽然承认进化[illegible]

物。

[illegible]达尔文又把淘汰归因于生存竞争。

在非进化论理论方面首先是(Ⅰ)始终深信有一种智慧官能那种看法的种种学说，认为通过理智同现实之间的前定和谐而能对物质实体和逻辑或数理观念获得一种直接认识。我们必须承认，很少实验心理学家仍坚持这种假设。但从心理学和数理思维的分析研究的共同前沿产生的种种问题竟使某些符号逻辑学家，如B. 罗素肯定了这种智慧概念，甚至要把它强加于心理学本身(参看他的①《心的分析》)。

更流行的一种假设(Ⅱ)是，据说智慧是由种种内在结构所决定的，这些结构也不是形成的，是由于思想对其本身的反省而在发展过程中逐渐变得显著起来的。这种先验论思潮实际上启发了德国思维心理学所做的大量研究，因而成为运用人所熟知的内省法进行有关思维的许多实验研究的基础，这种内省法从1900—1905年起直到现今还在发展着。当然这并不是说，凡运用内省法的研究都导致关于智慧的这种假设：比奈(A. Binet)的研究就正同与此相反。但是在K. 彪勒、塞尔兹(O. Selz)和许多其他人看来，智慧终于成为(好像是)"逻辑的镜子"，就是强使智慧本身从内部发生，而无任何因果的解释。

第三(Ⅲ)，与完善结构的突然出现说和现象学(由于后者的实际历史影响)相应的是，关于智慧的一种新理论，它以一种较有启发性的方式重新提出这个问题：完形说(格式塔理论)。从知觉的实验研究中所产生的"复合完形"的思想，包括这样的观点，整体不能归结为构成整体的成分，这种整体是受组织或平衡的特殊规律所制约的。完形说既分析了知觉领域中结构过程的这些规律，又在运动功能、记忆等方面碰到这些规律，完形说就被应用于智慧本身，既应用于反省形式的智慧(逻辑思维)，又应用于感知运动形式的智慧(动物智慧和语言前阶段的儿童的智慧)。苛勒关于黑猩猩的实验，韦特海默(M. Wertheimer)关于三段论法的研究，都涉及"直接的重新结构过程"，力求以组织完善结构的"完整倾向"来解释顿悟。这些结构既不是内源的，也不是外源的，而是把主体和客体包括在整个场中。此外，知觉、动作和智慧所共有的完形，并不演进，但显示出持久的平衡形式，而不受心理发展的影响(就这一点来说，我们可以在先验论同完形说之间发现一切中间阶段，虽然通常认为完形说是同关于"结构"的物理唯实论或生理唯实论相联系的)。

以上就是关于智慧的三种主要的非发展说。值得注意的是，其中第一种学说把认识性适应归结为纯粹的顺化，因为这一种学说把思维只看作是现成"观念"的镜子；其中第二种学说则把认识性适应归结为纯粹的同化，因为这一种学说把智慧结构看作是绝对内源的；其中第三种学说则把同化和顺化联合为一个整体，因为从完形派的观点看来，所存在的是把客体同主体连合起来的场，主体本身既不会有活动，客体也不会孤立地存在着。

① 作者想要指出，本节和以下各节对B. 罗素观点的讨论是就他早期的观点而言的。B. 罗素后来反对这种观点而赞成极端的经验论。——英译者注

至于就发展的角度来看，我们又一次看到对智慧的解释：只以外界环境为依据（与拉马克主义相应的联想主义经验论），只以主体活动为依据（与涉及遗传变异水平的内在突变说相应的涉及个体适应水平的尝试错误说），以及以主体同客体的关系为依据（运算说）的三种学说。

除了对生理学特别感兴趣的某些学者认为他们能把智慧归结为"条件"反应系统外，不再有人主张纯粹联想主义形式的经验论（Ⅱ）了。但是，我们发现有人主张不太呆板的经验论，其中有里尼亚诺（E. Rignano）把推理归结为心理经验的解释，特别是斯皮尔曼（C. Spearman）的有趣学说，这种学说既是统计方式的（智慧的因子分析），又是描述方式的：斯皮尔曼根据这第二个观点，把智慧的运算归结为"对经验的理解"以及对关系和"相关事物"的推断，那就是说，归结为对直接呈现的种种关系的相当复杂的辨认，这些关系并不是构成的，而是通过单纯地内化外界现实而发现的。

尝试错误的看法（Ⅱ），引起了对学习和智慧本身的几种解释。克拉帕雷德所拟定的尝试错误说在这一方面作了最深入的说明：智慧性适应在于主体的活动而包括种种尝试和假设，也包括对它们的选择，这种选择是在成功或失败的经验的压力下实现的。最初对主体的尝试作出选择，接着这种经验性控制，后来由于对关系的意识而内化为预期的形式，正如动作的试误被扩展为象征性尝试或种种假设的设想那样。

最后，对有机体同环境之间相互作用的重视导致关于智慧的运算说（Ⅲ）。按照这种观点，智慧的运算（其最高形式表现在逻辑学和数学方面）构成了真正的动作，而且同时是由主体对现实进行可能的试验所产生的。因此，问题在于了解运算是怎样从具体动作中产生的，指导其演化的平衡规律是什么，与运算有关的是必然把各运算本身集合成为复合的体系，类似于完形说的完形，但是这些体系绝不从一开始就是静止的和规定了的，而是灵活易变和可逆的，只有当这些体系所特有的个体和社会的发展过程达到其极限时，它们才达到完善的地步。①

这第六个观点就是我们所要加以发扬的。至于尝试错误说以及种种经验论看法，我们将在特别涉及感知运动性智慧及其与习惯的关系时加以讨论（第四章）。完形说应加以专门讨论，我们将把这种讨论集中在知觉与智慧之间的关系这个重要问题上（第三章）。至于主张预先适应独立存在的逻辑实体的那种智慧学说，以及主张反映先验逻辑的那种思维的学说，将在下一章开始时加以讨论。实际上这两种学说提出了我们所谓的关于智慧心理学研究的"方法论"问题：我们能希望对智慧作出一种真正的解释吗？或者智慧就是一个基本的不可还原的事实，而成为先于一切经验的一种现实即逻辑的镜子吗？

---

① 关于这一方面，我们应当指明，虽然运算引起了十分不同于运算具有有效动作的性质，以及各运算的逐渐集合成群，然而为了阐明得清楚起见，对于其社会因素将留到第六章再讨论。

第二章 “思维心理学”和逻辑运算的心理性质

对智慧的心理学解释，有多大程度的可能性，依存于对逻辑运算的解释方式：逻辑运算是一种已经形成的现实东西的反映，还是一种自主活动的表现呢？毫无疑问，要使我们摆脱这一困境，只有采取公理性逻辑学观点，对实际的思维运算作一种发生论的解释，并在对这些运算进行公理学分析时承认这些运算的形式联系的不可还原性。逻辑学家的工作方式，像几何学家对待他通过推理所构成的空间那样，而心理学家则很像物理学家测量现实世界中的空间那样。换句话说，心理学家所研究的是动作和运算之间平衡的实际形成方式，而逻辑学家则分析这一平衡的理想形式，也就是说，好像这种平衡已完善地实现了，而作为一种规范强加于心智似的。

第一节 B. 罗素的解释

我们将从 B. 罗素关于智慧的学说开始，这种学说的特点是使心理学尽可能以最大程度从属于符号逻辑学。在 B. 罗素看来，当我们知觉到一朵白色玫瑰花时，我们就同时想到玫瑰花和白这两个概念，这是通过一种与知觉过程类似的过程而实现的：我们好像是从外部直接理解到这些“一般概念”的，而它们是与可知觉到的客体相对应，并独立“存在于”主体思想之外的。但是，关于虚假的观念又是怎样的情况呢？它们跟任何其他观念一样，虚假性和真实性都可适用于种种概念，正像既有红的玫瑰花又有白的玫瑰花那样。支配一般概念及其关系的那些定律，仅单独依存于逻辑学，心理学只能接受从提供给它的这种已有的现成知识。

这是一种假设。仅仅由于这种假设跟实验主义者的常识相违背而说它是形而上学的或心理玄学的，那是毫无用处的；数学家的常识认为，这种假设是完全可以承认的，心理学必须重视数学家。这样一个根本论点是值得深思的。首先，这样就取消了运算这一观念，因为只要理解从外部来的一般概念，我们就不必形成一般概念了。在 1+1=2 的算式中，+号不过是指出两个单位元素之间的关系，而丝毫不能表明得出 2 的这个行动；正如库蒂拉（L. Couturat）所清楚地指出的那样，运算这一观念主要是“拟人说”。B. 罗素的学说因此更有理由把思维的主观因素（信念等）跟客观因素（必然性、概率性等）分离开来。事实上，他的学说否认发生论观点：B. 罗素的一个英国门徒为了证明对儿

于思维的研究毫无用处，曾经说过"逻辑学家所感兴趣的是真实的观念，而心理学则以描述虚假的观念为乐趣"。

但是，如果我们认为本章从讨论B.罗素的观点开始是合适的话，这是为了我们立刻可以看出，由符号逻辑学指导来的知识同心理学之间的分界线，不能被前者所勾销而毫无差错。纵然，从公理学的观点看，运算似乎毫无意义，但正是关于运算的"拟人说"，却使这种运算成为心理的现实。从发生论的观点看，运算的确是真正的动作，而不仅仅是注意到或理解到种种关系。当1被加到1上去时，所发生的情况是主体把这两个单位元素组合成为一个整数，而他又能使这两个单位元素保持分开。它无疑可，在思维中所发生的这个动作具有一种独特性质，从而使它与其他动作区分开来，这个动作是可逆的，即主体把这些个单位元素结合在一起后，又能把它们分开，从而发现他自己是从哪儿开始的。但这无损于它作为一个真正的动作，它根本不同于单纯地注意出这样一种关系，如1+1=2。对于这一点，B.罗素的门徒们只得以一种非心理学理由回答说：这是一种虚幻的动作，由于1+1本来等于2，或者如卡尔纳普（R. Carnap）和维特根斯坦（L. Wittgenstein）所说，由于1+1=2只是同义反复，后者是语言的"逻辑句法"的特点，与思维本身无关，因为思维的作用同样地是试着指出……广义地说，数理思维是错误的，如果它相信它是有所建构或创造的话，因为它只限于提示一个已经形成的世界的各个方面（而且在维特根斯坦看来，那完全是一种同义反复）。然而，如果我们希望智慧心理学对数理逻辑实体的性质有研究权利的话，依然存在着这样的事实：个人的思维在对观念时（或对逻辑语言的符号时），像它面对自然实体那样，不是给它处于被动地位，为了同化这些实体，它总是借助于心理上的真正的运算来改造它们。

我们可以进一步说，关于数理逻辑实体的非个人存在，以及似乎产生这些实体的种种运算，B.罗素和维特根斯坦等人著作的上述论述，不论从纯逻辑学观点，还是从心理学观点，都是无用的，由于关于这些论断往往会导致重新讨论关于类、关系、数方面所固有的根本困难，即关于"包括一切类的类"和无穷大的种种自相矛盾的论述的困难。另一方面，依据运算的观点，无限的实体不过是那些能够加以无限重复的运算的表现。

最后，从发生论的观点来看，通过思维对独立存在于思维之外的一般概念的直接理解这一假说是更难接受的。我们可以承认，成人的虚假观念同存在类似于真实观念的存在。那么，对于儿童在其不同发展阶段上相继构成的种种概念，我们又怎么看呢？还有前语言的实践性智慧格式是"存在"于主体之外的吗？动物的智慧格式又是怎样呢？如果我们仅给真实的观念保留永恒的"存在"，对真实观念的理解是从哪一年龄开始的呢？由于，纵然各发展阶段得以为智慧赋予种种永远不变的观念，标志出连续的大概日期，我们有什么证据足以表明正常的成人或B.罗素本人的逻辑学家已经成功地掌握了这些观念，而且不会被未来的各代人所超越呢？

第二节 "思维心理学"：K. 彪勒和塞尔兹

我们在B. 罗素对智慧的解释中所遇到的困难，又部分地出现在德国思维心理学对智慧操作的解释中了，虽然这种解释必然是由心理学家所作的。诚然，在这一学派看来，逻辑学不是从外部而是从内部强加于心智的；对智慧的心理学解释的迫切需要跟逻辑学家对推理的迫切需要之间的矛盾一定有某种一致；但是，我们将看到这个矛盾并未完全消除，只要心理学家不采取一种彻底的发生论观点，形式逻辑学（作为一个无法还原的事实）的幽灵就会继续纠缠着心理学家的解释性和因果性研究。德国"思维心理学家"实际上主要受先验论思潮的启发，或者受现象学思潮的影响，特别明显地受到胡塞尔（E. Husserl）的影响，以及受到介于这两种趋向之间所有中间学说的影响。

作为一种方法，思维心理学同时出现在法国和德国。比奈完全清除了他曾在《推理心理学》这个小册子里所维护的联想主义，而通过一种控制的内省法来研究思维与意象之间的关系，他通过这种有趣的方法发现了"无意象的思维"的存在：1903年，比奈在他的《智慧的实验研究》一书中指出，关系、判断、态度等等是超出意象之外的，不能把思维归结为"现存图像"。在否定了对思维活动作联想主义的解释后，要了解这些思维活动包括些什么，比奈保留了他的意见。他只限于注意到运动"态度"和内心"态度"之间的关系，并得出这样的结论：从内省的观点看来，"思维是一种无意识活动"。这是一种极具有教益的解释，从纯检验一种方法的用处来说，这种方法被证明更有助于提出问题，而无助于解决问题，因而，这的确是一次令人失望的检验。

1901年，马尔比（K. Marbe）在《判断的实验研究》一书里，也探究了判断同联想有何不同，并希望通过控制的内省法来解决这个问题。马尔比接触到一系列极其多样化的意识状态（语言表象、意象、运动的感觉、态度，如怀疑等），但是没有一种状态是稳定的。虽然他指出判断的必要条件是一种接受的随意性或意向性，但并不认为这种条件就够了，并且作出结论，肯定地取消了比奈的这一公式：并没有与判断不变地联系着的意识状态，可被认为是判断的决定因素。但他补充了下述一点（在我们看来，这一点似乎直接或间接地影响着整个德国思维心理学），判断因此含有一个非心理因素的参与，由于这一因素是来自纯粹的逻辑。我们认为，当我们预见到柏拉图主义者的逻辑主义所具有的困难又要在这一新的方面重现了时，我们并不会大惊小怪。

其次是瓦特（H. J. Watt）、梅塞（A. Messer）和K. 彪勒受到屈尔佩（O. Külpe）的启发而进行的研究，这些研究使符茨堡学派得以著名。瓦特运用控制的内省法研究了被试遵照指示而进行的联想（例如，下级的联想等），并发现这一实验任务可以在同意象一起进行，或在一种无意象的意识状态下，甚至无意识地进行。他因而提出这样的假设：马尔比的"意向性"正是实验任务的影响（外来的或内在的），并认为，他能够通过表

明判断是由一种心理因素所制约的一系列状态，并表明这种心理因素曾经是有意识的，现在依然产生其影响，来解决判断问题。

梅兹认为比特的描述太含糊不清，因为这种描述既可以应用于控制的反应，又可应用于判断。于是他又采用同样的方法研究这个问题：他区分出控制的联想和判断（有肯定或否定）。他的大部分研究是分析不同心理类型的判断。

最后，K. 彪勒达到了符茨堡学派研究工作的顶峰。他认为，由控制的内省法所获得的最初结果之所以很贫乏，是由于这一事实：所用问题涉及的过程太简单。所以他跟被试一起着手分析对真实问题的解决。由这种方法所获得的思维因素可归入三类：具有辅助作用的意象（并不如联想主义者认为的那样重要），理智感和理智态度；最主要的是"思维"本身，它们表现的形式则是"对关系的意识"（例如，A<B），"对法则的意识"（例如，思考距离的反平方，却不知所涉及的是什么客体，是怎样的距离），或者是对有字面意义的"纯粹形式意向"的意识（例如，思考一种体系的结构）。这样理解的思维，对理智状态作到了一种精确的而且往往极其有益的描述。然而，这种描述类似逻辑分析，绝不是对心理运算本身的解释。

另一方面，塞尔兹的研究超出符茨堡学派的成果，进行分析思维的真正动态，而不仅以分析思维的孤立状态为限。塞尔兹跟K. 彪勒一样，研究对真实问题的解决，但他介绍有关了解怎样达到问题的解决，而不大着重于描述思维元素。他在1913年研究了"再生性思维"，1922年又试图在一大部创造性思维著作的心理学中揭露心理构成过程的秘密。有趣的是我们注意到，对于塞尔兹，思维活动进行的方法很多，它摆脱逻辑方式（即对关系、类和孤立的格式进行分类）越远，而它跟格式塔心理学模式的生动整体就越接近。我们同样看到，存在着一种与运算有关的不同模式。实际上，对塞尔兹来说，一切思维活动在于完成一个整体（复合体完整化学说）：问题的解决不能归结为刺激-反应的格式，而在于填补种种概念和关系的"复合体"中的缺口。当提出一个问题时，就有两个可能性出现：这个问题可能只是一个重新构造的问题，不需要新的创造，这问题的解决仅仅在于借助已经存在的"复合体"；于是只要"使知识现实化"，因而只要有一种再造性思维。在另一种情况下，所提出的可能是一个真正的问题，它表明直到目前为止所采取的"复合体"内存在着一些缺口，因此不再是应用知识的问题，而是应用解决方法的问题（把已知的方法应用于新情况），或甚至要从旧方法中引出新方法来。在后两种情况下就要有"创造性"思维，这实际上就是完成中的整体或已经存在的复合体发生作用的。在……关于这种"缺口的填补"常常需要"预期格式"，类似于柏格森（H. Bergson）的"动力格式"所指引的，这种预期格式，在新的事实材料同相应的复合体的主要部分之间，组成一系列暂时完整的关系，而这些关系就构成所要寻求的解决方式（即有指导作用的假设）。一个遵从确切规律的机制使这些关系本身终于更加精确；这些规律就是逻辑规律，归根结底，思维就是逻辑的镜子了。

我们也应该提到林德沃斯基（J. Lindworsky）的研究，他的研究进行的时间介于塞

尔兹的两个研究之间，并且预料到塞尔兹的结论。至于克拉帕雷德对“假设的起源”的研究，我们将跟尝试错误联系起来进行讨论（第四章）。

第三节 对“思维心理学”的批判

很明显，上述种种研究对于智慧的研究作出了相当大的贡献，这研究使思维摆脱了以意象作为其因素的那种看法，并且发现（像笛卡尔那样）思维是一种动作。它们正确地描述了思维的各种状态，从而与冯特（W. Wundt）的看法相反，表明内省是可以“控制”的，即可由观察者加以系统化的。

然而，我们首先应提及，即使在上述的描述阶段，意象与思维的关系也被符茨堡学派过分地简单化了。意象并不是思维本身的因素，这依然是被承认了的事实，意象只是作为思维的符号而伴随着思维，是一种或多或少的集体符号而又是一个个体符号。受到布拉德利（F. H. Bradley）的逻辑学启示的“意义”学派与其他表明，一切思维都是一系列意义。这正是H. 德拉克洛瓦（H. Delacroix）及其学生，特别是I. 梅耶森（I. Meyerson）关于思维同意象的关系所提出的一种看法。这些意义实际上既涉及构成思维本身的“所指”①，也涉及包括语言符号或意象化符号的“能指”②，后者是与思维共生的。

另一方面，也很明显，思维心理学所用的方法，使它不能超出纯粹的描述，它不能解释智慧的实际构造机制，因为内省即使受到控制，自然只能对待已有的思维，而不能对待思维的形成，而且，这种方法只能运用于能够内省的被试者为限；而我们却正当探究7、8岁以下儿童的智慧的秘密。

由于“思维心理学”缺乏任何发生论的基础，它只能分析智慧发展的最终阶段。思维心理学只能按思维的状态和已达到的平衡来描述，它成为一种泛逻辑主义，在面临逻辑定律的那种不可还原的规定性的时候，它就不得不放弃心理分析，这是不足为奇的。从马尔贝（他直接求助于逻辑定律，把它作为足以说明判断中介作用和填补心理学里所缺乏的非心理因素），一直到塞尔兹（他竟然把思维看作逻辑的镜子并且建立了一种逻辑心理平行论），在这些作者看来，逻辑事实依然不是心理学所能解释的。

毫无疑问，塞尔兹使自己部分地摆脱了对状态和因素进行分析的那种不适当的狭窄方法，而力求探究智慧活动的动态方面，所以他发现了作为思维体系特征的整体，以及在问题的解决中预期格式的作用。但当他经常指出这些过程同机体作用过程和运动作用过程之间的类似性时，他并不探究它们发生方面的形成过程。所以他也参加了符茨堡学派的泛逻辑主义，纵然他是以自相矛盾的方式参加的，但这个事实仍存在没法解

① 原文“significates”，一译“被指称物”。——中译者注

② 原文“significants”，一译“指称物”。——中译者注

释逻辑事实时，想要使心理学避免逻辑学上先验主义陷阱的那些人反省。

的确，塞尔兹在揭示整体在思维发挥功能中所起的作用时，也许可以得出这样的结论，传统逻辑学不可能描述进行中的推理，因为推理是采取"创造性思维"的形式表现出来的。传统逻辑学纵然因运用逻辑算法的精细巧妙方法而变得极有灵活性，却依然是原子论的：在其中对类、关系和命题是就它们的基本运算（逻辑加法和乘法、蕴涵和不相容等）加以分析的。为了解释预期格式的作用和复合体完整化的作用，以及介入生动活跃的思维中的理智性整体的作用，塞尔兹应该需要关于整体的逻辑学，同样对于作为心理事实的智慧同逻辑学本身之间的关系问题，他也应该用新的术语加以描述，以取得根本的发生论方面的解决。然而，塞尔兹就过分重视先验论的逻辑学上的表述（却不顾这些表述是没有连贯性的而是原子论的），当然在他尽可能作了心理分析后，重新遇到这种先验论逻辑学上的表述（作为心理分析的一种终结），并发现他自己是在求助这些表述来解释心理构成过程的细节的。

总之，"思维心理学"以把思维看作逻辑的镜子而告终，而这正是它感到无法克服的困难的根源所在。于是问题就在于弄清楚是否只要把这句话倒过来，使逻辑作为思维的镜子，从而恢复思维在建构方面的独立性，那就较为恰当了。

第四节　逻辑学和心理学

逻辑是思维的镜子，而不是相反：在《类、关系和数：关于数理逻辑的群集过程和思维可逆性的实验》一书中，我们是通过对儿童形成运算的研究才得出这一观点的，并且是从一开始就被启发着"思维心理学家"的那些不可否认性假设的正确性所说服后，才得出这一观点的。这等于说，逻辑学是关于推理的一门公理学，而智慧心理学是一门相应的实验科学。坚持这种方法论观点对我们来说是很重要的。

一门公理学是一门绝对的假设-推理性科学，即这种科学对经验的依赖减低到最小限度（甚至以完全取消对经验的依赖为目的），以使通过不容论证的命题（公理）自由地重新建立这种科学的对象，而把这些命题尽可能严正地并按多种可能的方式组合起来。几何学就是按这种方式取得很大进展的，它力求使它本身摆脱一切直观，而只是通过解说那些被假设所承认的基本元素，以及基本元素所受到的运算，来构成种种极其不同的空间。公理法因此就是最主要的数学方法，它可以应用于许多方面，不仅可用于纯理论数学上，而且可用于应用数学的各个领域（从理论物理学直到数理经济学）。公理学的用处实际上超过了论证的作用（虽然在这一方面公理学是唯一严正的方法）：在面临无法详尽分析的复杂现实时，这种公理学容许我们对现实建立其简化的模式，从而对现实的研究提供了不可替代的解剖工具。总之，公理学对现实构成一种"模式"，正如贡赛斯（F. Gonseth）曾清楚地指出的那样，由于一切抽象都导致格式化，从长远点来看，公理

学方法扩展着智慧本身的范围。

但是，正是因为公理学的"格式化"性质，它不能被认为建立了相应的具体实验科学的基础，更不能替代这门实验科学，即关于这门公理学为其构成模式的那一部分现实的科学。因此，公理几何学不能教我们认识真实世界中的空间是什么样子（"纯理论的经济学"不会详尽论述具体经济事实的复杂性）。没有一门公理学能替代与之相应的一门归纳科学，其主要原因是公理学本身的纯理论性只不过是一个从未完全达到的极限。贡赛斯已说，在最纯净化的模式中总有一种直观的残余（正如在一切直观中已经有一种格式化的成分在内）。这一原因单独就足以表明为什么一门公理学绝不能成为一门实验科学的基础，为什么每一门公理学总有一门与之相应的实验科学（毫无疑问，反之亦然）。

形式逻辑学同智慧心理学之间关系的问题，是要求得到一种类似于演绎几何学同实在几何学或自然几何学之间的矛盾经几世纪的讨论后获得的那种解决。正如这些学科那样，逻辑学同思维心理学开始时也是混在一起，难以区分。亚里士多德在论述三段论定理时，无疑认为自己正在写一部心智的自然史（以及物质性现实本身的历史）。当心理学作为一门独立科学建立时，心理学家终于理解（对此耗费了大量时间）在逻辑学教科书中所包括的关于概念、判断和推理的看法，并不能免除他们力求探究智慧的因果机制。但是由于最初未能划清界限的残余影响，他们仍把逻辑学看作一门现实的科学，不管它的规范化性质而仍把它跟心理学放在同等地位：但心理学绝对只涉及"真实思想"，这种真实思想摆脱一切规范法则，而与一般思想相对立。于是便有德国思维心理学的欺骗性外貌，按照这种心理学，作为心理事实的思维是逻辑定律的反映。但是，在另一方面，如果认为逻辑学是一门公理学，关于这些相互关系的那个虚假问题，就会由于双方地位的互换①而消失了。

于是看来很明显，逻辑学越是摒弃日常语言的不明确性，而力求在符号逻辑学或数理逻辑学的名义下，确立一如数学语言所有的那种同样严正的规则系统，这种逻辑学就越会变成一种公理学方法。此外，直到目前，逻辑学所取得的科学价值，并不随个别逻辑学家（B.罗素的柏拉图主义或维也纳学派的唯名论）所持的特定哲学观点为转移；我们知道，这种心理学方法迅速地同数学方面一些最普遍的领域在很大程度上紧密地相联系着。哲学上的种种解释使符号逻辑学的内在方法始终不变，这一事实本身表明后者已达到了公理学的水平，于是符号逻辑学成为（假如没有其他原因）思维的一种理想的"榜样"。

然而，要是真是如此的话，就将使逻辑学同心理学之间的关系简单得多了。符号逻辑学无须求助于心理学，因为关于事实的问题绝不会影响一种假设-推理性学说。反之，如果依靠符号逻辑学来解决像智慧的实际机制问题这样一个实验性问题，那也是荒

① 意即把"思维是逻辑的镜子"改为"逻辑是思维的镜子"。——中译者注

谬的。然而，只要心理学着手分析思维的各最终平衡状态，在这门实验性知识同符号逻辑学之间就不会有一种平行论，而只会有一种相互关系，正如一种模式同这模式所代表的现实之间有一种相应关系那样。这两门学科之一提出的每一问题是跟属于另一门学科的一个问题相应的，虽然双方的方法或双方的解答并不完全相同。

两种方法的独立性可以用一简单的例子说明。对这一例子的讨论，在下文第五和第六章）对我们也有用处。通常说（真实的）思维运用矛盾律，就字面来说，这就是指把一个逻辑因素插入一些心理事实的因果关联中，因而同我们刚才所讲的就有了矛盾。仔细审察一下这些术语，这一陈述可被认为是毫无意义的。实际上矛盾律只限于防止同时肯定和否定某一断定：A同非A是不相容的。但是，就一个真正主体的实际思想来说，当他怀疑到他是否有权同时谈A和B时，困难就开始了，因为逻辑学绝不直接陈述B是否蕴涵非A。例如，我们是否可谈及只有1英尺高那样的山，或者这是否是一个矛盾呢？是否可能同时是一个共产党员又是一个爱国主义者呢？我们能设想四角不等的一个正方形吗？如此等等。要回答这些问题只有两个可能的方法。逻辑学方法就在于正式给A和B下定义，从而确定B是否蕴涵非A。但是，矛盾"律"的"应用"那就同定义联系起来了，即同公理化的概念联系起来了，而不同真实思维所运用的生动观念联系起来。另一方面，真实思维所采取的方法，并不在于单纯以定义为基础的推理，（真实思维对定义不感兴趣，从这一观点看来，定义是一种反思活动，往往是不完全的意识活动），而在于动作和运算，并在于按照这些动作和运算可能的组合而构成各种概念。一个概念实际上只是一种动作或运算的计划，只要实行构成A和B的种种运算就会决定A和B是否一致。各个动作绝不是"应用规律"，而是按照各动作一致性的内在规则被组织起来的，正是这种有组织的结构构成了同所谓的"矛盾律"（在公理学水平上的）相应的积极思维这一事实。

的确，各个动作除了这种个体独特的一致性外，还有集体方面的种种相互作用，以及由于这种相互合作所强加的"规范法则"参加到思维中。但是，相互合作只是协同实行的一系列动作或运算，我们可以重申以上关于集体符号行为的理由，这种符号行为同样停留在包含真实结构的那种水平上，而不同于形式性质的公理化东西。

由于运算的组合要通过一些连贯性结构，所以对于心理学来说，要理解智慧借以构成这些连贯性结构的机制这一问题，依然未变；而求助于假定这种智慧会自动应用的"定律"，那是毫无用处的，因为逻辑定律与思想已经构成之后才表述的理论模式有关，而不与这种生动的构成过程本身有关。布伦茨威格（L. Brunschvicg）进行过这样深入的观察：智慧足以获得战斗的胜利或者像作诗那样乐于继续从事创作活动；而数理逻辑的推理则类似于有关战略的论文集或"作诗艺术"的手册，后者编纂行动或心智过去的胜利成果，而不能保证行动或心智未来获得胜利①。

① 布伦茨威格：《理论数学的阶段》，第二版，第426页。

同时，因为逻辑公理学是在心智的真正活动实现后而使之格式化的，在这两个领域之一的每一项发现都可能引起另一领域中的问题。毫无疑问，逻辑格式由于它们的严密性往往有助于心理分析；德国思维心理学是这方面的一个良好的实例。然而，反之，当像塞尔兹这样的心理学家、"完形心理学家"以及许多其他心理学家发现整体和复合构造在思维活动中的作用时，就没有理由把传统逻辑学或甚至现代符号逻辑学（它们并未超出不连贯性和原子化方式）看作是不可触犯的东西和最后定论，或者使这些逻辑学成为一种榜样，而思维就是这种榜样的"镜子"；相反地，我们必须创造一门关于整体的逻辑学，如果我们想要把这种逻辑学作为心智达到平衡状态的一种适当模式，并想要分析各种运算而不把它们归结为孤立的和心理上不适当的元素的话。

第五节　运算及其"群集"

以分析高级形式的思维作为出发点的任何智慧学说的极大困难在于，幻想意识是从口头思维的顺利进行中产生的。让内极其出色地表明了，语言是怎样成为动作的部分替代者的。因而当内省通过其本身的方法来实现使内省本身作为一项行为时，内省便体验到最大的困难：言语行为是一种动作，这种动作无疑地会被简化而成为内部的，成为一种动作的粗略轮廓，有经常有仅仅是一种轮廓的风险，但依然是一种动作，这种动作只是以符号替代事物，以唤起符号来替代动作，并继续借助这些替代者在思维中起作用。内省由于忽视了这种口头思维的主动性方面，因而把口头思维只看作是反省、言语和概念的复现，这足以说明内省心理学家的这种错误信念，认为智慧可归结为这些独特的终结状态；也足以说明逻辑学家的这种妄想：认为最适当的逻辑模式必定主要是关于"命题"的一种学说。

所以，想要最终理解智慧的真正作用，重要的是必须把心智的这种自然动作颠倒过来，必须恢复根据动作进行的思维；只有这样，这种内部动作、运算的作用才能得到清楚的阐明。而且是这一事实本身迫使我们承认，把运算同真实动作连接起来的连续性，承认动作是智慧的根源和中介。要使这些事实能清楚地显示出来，最适合的是莫过于考虑这样一种语言，即我们所称的数学，虽然它是纯理智性的，却是清楚明白而不受意象活动欺骗的，它依然是一种语言。在任何算式中，如 $X^2+Y=Z-u$，每一项都指明一个特殊动作：= 号表明可能置换，+ 号表示组合，− 号表示分开，X^2 表示把 X 扩大 X 倍的动作，每一个值，u、X、Y 和 Z 表示把一个单位元素扩大一定倍数的动作。所以每个符号表明一个可能实现的动作，但是，对这种动作，数学语言满足于以内化动作，即思维运算

的形式，加以抽象的描述。①

如果在数学思维方面有这种明显的情形，在逻辑思维方面也是一样，甚至从逻辑分析和心理分析双重观点来看，会话的语言也有这种情形。同类的东西可以像两个数目一样按照上述那种方式组合在一起："脊椎动物和非脊椎动物就组合成一切动物。"在这一命题里"和"这个词（或逻辑符号+）就代表一个动作，这种动作既可能通过对一堆客体加以归类而具体地进行，也能通过思维在心里进行。同样，我们可以同时从几种观点把客体进行分类，如列成矩阵那样。由×号表示的这种动作（符号逻辑学称之为逻辑乘法），对于心理来说，是十分自然的动作，以至心理学家斯皮尔曼竟然用"对相关事物的推断"这个名称，把它说成是智慧动作的显著特征之一："巴黎之于法国等于伦敦之于大不列颠。"我们可以把A<B，B<C的关系排成一个序列，这种双重关系可以得出C大于A的结论，其实这是把一个客体按大小顺序排列的这个具体动作在思维中的重现。同样，我们可以同时根据几种关系把客体排成几个序列，然后重现为逻辑乘法或相关过程等等另一种形式。

但是，如果我们设想类概念或关系概念这些名词本身，即所谓的思维元素本身，我们就发现在这些概念中如同在它们的组合中一样有同样的运算性质。从心理方面来说，类概念只是表示主体对他所组合在一个类里的那些客体的反应是相同的；从逻辑方面来说，这种主动地把一物比作另一物的方式，表示这一类里一切分子的性质是等同的。同样，不对称的关系，较重、较轻或较大、较小，即表示动作程度的不同，即表示与等同相反的差异，而在逻辑学中则采取序列结构的形式。

总之，逻辑思维的主要特点在于它是运算性的，即它使动作内化了，从而扩展了动作的范围。在这一点上我们将会接触到不同的各派意见，从经验主义者和实用主义者的学说（这些学说认为思维有一种"心理实验"的性质）直接地承认了这个基本假设，如马赫(E. Mach)、里尼亚诺、沙斯兰(P. Chaslin)……一直到那些受先验论启示的解释（如H. 德拉克洛瓦）。此外，这种假设同符号逻辑学的格式化方式（只要这些格式化方式只是设计一种方法，而并不借以形成一种哲理来否认它们实际上正在经常使用的这些运算本身的存在的话），也是一致的。

然而，这还没有完成这方面的分析，因为一种运算不只是用来为任何动作和每个动作，以使运算性动作本身成为了行为动作，二者的距离还是相当大。在我们考察智慧的发展（第四和第五章）时，我们将看到其中的一个孤立的运算，只有在把它看成孤立的时候，才会把它说成一个简单动作，但这正是"心理实验"与那些经验主义学说的主要

① 戈布洛(E. Goblot)在他的《逻辑学论文集》中重视数学推理的这种主动性质；他说："推论是一种构造"，"但在他看来，运算的构造只是受"先前认可的命题"的指导，而我们认为运算的指导，决定运算的，是由运算与运算的组合等方面所造成的，换句话说，是由它们作为"群"所具有的性质而形成的。

错误，这些学说集中注意于孤立的运算：一个单独的运算并非运算，而只是一种简单的直观表象。另一方面，运算的特殊性质（同实际动作相比）依存于这一事实：这些运算绝不存在于非连续性的状态中，我们如果只谈及"一个"运算，那完全是不合理的抽象化，一个单独运算不可能是运算，因为运算的特点在于这些运算形成了体系。就这一点而论，我们必须坚决反对逻辑学原子论，其思维方式对于思维心理学有严重的阻碍。如果通常的逻辑思维方式掩盖了这些运算体系的存在，我们就必须建立关于整体的逻辑学。

我们可从最简单的例子开始。传统心理学也像传统逻辑学一样，按照这种思维方式把概念说成是思维的元素。姑勿论"类"的定义要依靠一些其他概念这一事实，"类"是不能自行存在的，作为真实总体的一种工具的"类"（不管其为逻辑学定义如何），只是一种"被构成的"元素，而不是一种"进行构成的"元素，或者只要它从事结构时，它至少就被构成了：无论与它对立的或它包括的或者它被包括在其中的，除了个体外，就是凡现实的东西。"类"只以进行"归类"为先决条件，类来自于归类，因为只有进行归类的运算才能产生各种特殊的类。没有了一般的归类运算，一个普名词并不表示一个类，而只是指直觉到一堆东西罢了。

同样，一个传统的非对称的关系，如A＜B，也不可能孤立地构成。一个连续的序列关系，如A＜B＜C……的链，就不是作为一个关系而存在（而只是一个直觉到的或直觉到的关系）。当我们说，它不是作为一个关系而存在时，要抓住这一名词的最具体的意义，因为我们将在第五章中看到，儿童在未能按各体大小次序排列以前，就不能按照关系来思考。因此，"依序排列的动作"是首要的现实，任何不对称的关系，不过是从整个序列中暂时抽离出来的一个元素。

再举其他一些例子来说，按照斯皮尔曼的意义，"相关事物"（狗之于狼好像猫之于虎），只是作为一个矩阵的函项，才具有意义。而亲属关系（兄弟、伯叔等）也就是"家族"所构成的整体，等等。我们是否需要提醒读者，从心理上以及从逻辑上（除B.罗素外）来说，一个整数只是在它作为一系列数（由+1这个运算所构成的）中的一分子时，才能存在；同样，空间关系须以整个空间为前提，时间关系是否意味着把时间概念作为一个独一无二的格式呢？在另一领域，我们应否承认这样一个事实，即一个价值只有就一个完整的价值量表（暂时的或永久的）来说，才是有效的呢？

总之，在已构成的思维的任何可能领域中，与标志着思维发展的那种不平衡状态大不相同的是，心理的现实包括复杂的运算体系，而不是被看作先于这些体系成分的那些孤立的运算，因此只有在动作或直观表象自行组成这种体系时，它们才具有"运算"的性质（正是由于这一事实它们才获得运算的性质）。思维心理学的主要问题在于揭露这些复杂的运算体系的平衡规律。正如逻辑学（这种逻辑学必须适合心智的真实活动）的中心问题，在我们看来似乎就在于系统地阐述控制这些整体本身的规律。

数理性质的分析已承认，构成某些规定体系的种种运算之间这种相互依存关系的"群"这一观念（应用于整数的序列、时间或空间结构、代数运算等）成为使数理思维条

理化的中心观念。就纯粹逻辑思维所特有的质的体系（如以关系、家谱等为基础的简单归类、矩阵、序列）来说，我们将把相应的复合体系称为"群集"。就心理方面来说，"群集"包括运算的某种形式的平衡，即包括一些被内化了的并被组成一些复合结构的动作。问题就在于描述有关的各种不同发展水平所导致的这种平衡，并与种种非智慧性机能（知觉性或运动性"结构"等）所特有的各种平衡形式相对比。从数理逻辑观点来看，"群集"呈现一种十分明确规定的结构（与"群"的结构有关，但在某些重要点上又不相同），并表现一连串两分法的区别：当心理的发展达到运算水平时，那就是说，达到其最后平衡的形式时，正是"群集"的运算规则构成了有关整体的逻辑学，这种逻辑学把心智的实际活动转变为公理的或形式的模式。

第六节 "群集"的机能意义和结构

让我们先把前面探讨的东西同我们从"思维心理学"上学到的东西联系起来。在塞尔兹看来，对一个问题的解决首先涉及"预期格式"，这种预期格式把有待达到的目标同种种观念的复合体联结起来，而这个目标在观念的复合体中构成了一个缺口；其次，问题的解决就是借助于可供完成"复合体"的、并按照逻辑学定律安排的种种概念和关系，来"填补"或这个预期格式。这就引起了一系列问题：整个"复合体"的组织规律是什么？预期格式的性质是什么？我们能否把似乎存在于预期格式的形成同决定该格式的填补方式的那些详细过程之间那种二元性取消呢？

让我们引用我们的同事A.雷伊（A. Rey）所进行的一个有趣实验作为例子：在一张方块纸上（边长10—15厘米）画一个边长约几厘米的方块，指示被试用铅笔画他可能在这张纸上画出的一个最小方块以及一个最大方块。成人（或7—8岁以上的儿童）能立即画出一个边长1—2毫米的方块，并画出一个紧靠这张纸各边的方块。6—7岁以下的儿童首先只画出一些几乎既不比标准的方块小又不比它大的一些方块，于是继续通过连续的、往往不成功的尝试错误搞下去，好像他们始终不会预期到解决方式。在这个例子中，我们立即能看出把不对称关系（$A<B<C\cdots$）"群集"所起的作用：这种群集在7岁前的幼儿方面似乎还不存在；而在成人方面已存在了，在思维中把所知觉到的方块放在一系列可能的方块中，这一系列方块有的比它越来越大，有的则比它越来越小。于是我们可以同意：

(1) 预期格式只是群集过程本身的方式，那就是说，意识到有次序的一系列可能的运算。

(2) 填补格式只是实行这些运算。

(3) 对原先种种观念的"复合体"的组织服从于群集的实际规律。

如果这一实验任务的解决方式有普遍效用，群集的观念将使原先存在的观念体系、

预期格式同该格式的有指导的填补过程之间显示出统一性。

让我们考虑活动着的心智经常给自己提出的一切具体问题：这是什么？是较大或较小，较重或较轻，较远或较近等等？与什么有关？何时？作什么用？要达到什么目的？有多少分量或有多少个？如此等等。我们注意到这些问题的每一个总是依存于一种原先的"群集"或"群"：每一个人都具有种种归类方式，序列方式，解释体系，个人的空间和时间，价值量表等等，以及数理空间与时间，和数的序列。这些群集和群并不是在这问题提出时才产生的，而是在个人一生中持续着的，从婴儿期开始，我们就进行归类、比较（不同的东西或相似的东西），在确定空间和时间方位、解释、评价我们的目的和手段、数数等等。只要有我们不从未加以归类、依序排列等等的新事物发生，就会产生跟这些完整体系有关的种种问题，相当于预期格式的问题的那些未曾充分存在的群集。预期格式本身只是这种群集的结果用于这一任务的指导方向。因此，不论它同那涉及解决任务的预期假设有关，也是同这种预期假设的有指导校核有关，都不过是在种种已有的复杂群集范围内所要实行的一种特殊的运算体系。要找到我们的道路，我们不必重建整个空间，只要对其某一部分或补完善；想要评价一个事件，修理一辆自行车，或是一项预算，决定一个行动程序，无须建立由因果关系和目的的整体，而仅已承认的一切有价值的，只要把已经集合成群的种种关系加以扩充和完善，亦即这种群集在细节上的情况予以修改，此外，最重要的是只要对群集加以细分和分化，不必整个地重新重建，那就可以形成一要求的解答，一个并进行校核，只要使群集本身打开缺口，或是把新关系放入先前已存在的体系中那就可能实现了。

不断地把现实同化于智慧中的这一活动意味着什么，要点在于这就是使群集的构成同化结构达到平衡。在平衡的整个构成过程中也都处于不平衡或不稳定的平衡状态中：每一次新的同化改变着先前的概念或有着冲突的相互的危险。另一方面，从运算的水平来看，逐渐构成的归类、序列、空间、时间等等方面的结构，终于顺利地把新的同化合并起来：由要寻求的、完成的，或从各种来源补充进来的特殊部分，并不威胁整体的一致性，而同整体相协调。因此，可作为种种经验之这种平衡的最好例子的，就是一门严密的科学，尽管这门科学会经历"种种危机"和改革，它都是从一门具有成熟性的，使之目录、已经组成的一整套观念的细节关系，仍得以保持着，甚至由于新的事实或原理而得到了巩固；因为一种新的原理，不论它们是多么具有改革性的，都可能正式按照某种标准草拟的并与它们基本上相近似的旧原理，将它们正式的那种直接的和无法预言的创造成果因而是同其本身的过去不断地完全符合着的。我们在每一个身心健全的人身上，都可以发现同样的现象，不过规模较小罢了。

此外，同知觉结构或运动性结构的不完全平衡相比，群集的平衡首先是"灵活易变的平衡"，由于运算是动作，运算性思维的平衡绝不会是静止状态，而是一系列起平衡作用的互换、修改（后者又由其他的互换、修改不断地加以替补）。这是复调音乐的平衡，而不是一大堆迟钝呆板东西的平衡，它与老年期心理智慧努力的减退有时所产生的那种

假稳定状态毫不相干。

于是问题在于确定这种群集的平衡的种种情况，以便随后得以审察它在发展中是怎样形成的。这些情况是群集整个结构所固有的。这些情况可以既通过观察，又通过心理实验来发现，并可按照一种公理学模式，以不同程度的精确程度来加以明确的表述。从心理学角度来看，这些情况同时成为足以解释智慧机制在因果方面的种种因素，而它们在数理逻辑方面的格式化只提供有关整体的逻辑学说明。

就数学方面的"群"来说，这些情况有四种，就质的方面的"群集"来说，这种情况有五种。

(1) 一种群集中任何两个元素可以组合，从而产生同一群集中的一个新元素：两个不同的类可以联合成包括这两个类的一个综合性的类，A<B和B<C两种关系可以连接成为包括这两种关系的A<C这一关系，等等。从心理学方面来说，这第一种情况表明有协调各种运算的可能性。

(2) 每一变化是可逆的。因此组合在一起的两个类，或两种关系，可以重新分开，在数理逻辑中，每一个指向有一定方向的运算会有一个相反的运算，如减法之于加法、除法之于乘法，等等。这种可逆性无疑是智慧最独有的特征，因为虽然运动功能和知觉是可以组合的，它们都是不可逆的。一个运动习惯是单向的，学会改另一方向的运动就是获得一种新习惯。知觉也是不可逆的，因为在知觉中随着一个新客观成分的加入，就有"平衡的转移"，因为如果我们恢复知觉世界的原来状况，知觉就被各中间状态所改变。在另一方面，智慧能构成种种假设，而后抛弃它们，并回到出发点；能追溯一条思路，然后回到其出发点，而不会丢掉所运用的观念。在第五章中，我们将看到，在儿童智慧趋动，并直接反映了智慧前身的那种感知运动模式或直觉模式时，他们的思维就是不可逆的；可逆性不仅是平衡最终状态的特征，而且是发展过程本身的特征。

(3) 运算的组合是"结合性的"（在这一名词的逻辑学意义上），即思维总是可以绕道进行的，通过两种不同方法可以获得相同的结果。这种特征似乎也是智慧所特有的：知觉和运动习惯只能遵循一条途径，因为一种习惯是定型化的，并因为在知觉中两条不同途径导致不同结果（例如，对于同样的量在不同的情况下加以比较，得知觉就不一样）。绕道是试探行为和智慧活动的特征，思维越活跃而灵活，迂回就起着很大的作用。但只有在持久平衡的一种体系中，才会让最后一个过程处于稳定状态。

(4) 一个运算与其相反的运算组合在一起就被抵消了，例如，+1−1=0或×5÷5=×1。另一方面，在儿童的最初思维形式中，返回到出发点，但不会使其出发点守恒。例如，儿童在提出一项假设后随即予以否定时，就不会回到问题原有的事实材料，因为虽然这种假设已被放弃，这些事实材料仍然在某种程度上受到假设的影响。

(5) 在数的领域里，一个单位元素加在它本身上，如运用组合性（一），便产生一个新的数，这里有重复。但一个类的元素被重复时，其性质便不变：在这种情况下：A+A

$=A$，这是“同义反复”。

如果我们以数理逻辑的体制表示群集的五种情况，我们就得到下列简单的公式：

(1) 组合性：$X+X'=Y$；$Y+Y'=Z$；等等。

(2) 可逆性：$Y-X=X'$或$Y-X'=X$。

(3) 结合性：$(X+X')+Y'=X+(X'+Y')=(Z)$。

(4) 一般恒等的运算：

$$X-X=0;Y-Y=0;\text{等等。}$$

(5) 同义反复或特殊的恒等：

$$X+X=X;Y+Y=Y;\text{等等。}$$

不用说，可能有更换的算法，但是由于同义反复的存在，这种算法需要一定数目的规则。但本书篇幅有限，不能详述（参见皮亚杰：《类、关系和数》，法文版，1942年）。

第七节　对“群集”和思维的基本运算的分类

对于儿童思维发展步骤的研究导致我们不仅认识到种种群集的存在，而且认识到这些群集的联系。这就是我们想指出对群集可以分类和编列成表的那些关系。根据一个被试所能够进行的明显运算，实际上很容易认识到心理上存在着群集。但是，这还不是全部情况：如果没有群集，就不会有复合体或整体的守恒，守恒性的出现，证明了群集的出现。例如，能够按照群集的结构通过运算进行推理的被试，预先就会知道整体将不随其部分的排列为转移而保持守恒，而在以前他可能对此有怀疑。在第五章里，我们将研究守恒原则的形成，以便表明群集在推理发展中的作用。但是，为了清楚地画明起见，我们最好先描述思维的最终平衡状态，以使我们能审察足以解释这些平衡状态是怎样被构成的那些发展因素。所以，冒着形成一种十分抽象的、公式化列举方式的风险，我们将列举出主要的群集来完成上面的描述。不用说，这一大纲只表明智慧的最终结构，而对理解群集的形成这一整个问题，依然不能加以解决。

一、第一种群集的体系是由我们称之为逻辑性的那些运算所形成的，即从一些被看作常定的个别元素着手的那些运算所形成的，这些运算只是对这些元素加以归类、依序排列等等。

（一）最简单的逻辑性群集是归类的群集，或是使那些范围相当广的类形成层次的群集。这种群集基于一种原始的基本的运算：把个体组合成类，把类又与其他类相组合。理想的例子见于动植物的分类，但一切性质方面的分类遵照同样的两分法形式。

让我们假定A种构成B类的一部分，B类又构成C族的一部分。B类除A种外又包括其他种：我们可把它们叫作A'（因此$A'=B-A$）。C族除B类外又包括其他类：我们可把它们叫作B'（因此$B'=C-B$），如此等等。于是我们就有组合性：$A+A'=B$，B

$B + B' = C$，$C + C' = D$，等等；可逆性：$B - A' = A$，等等；结合性：$(A + A') + B' = A + (A' + B') = C$，等等；以及群集的一切其他特征。正是这第一种群集引起了传统的三段论法。

（二）第二种基本的群集所引起的运算并不是把那些被看作相等的个体组合起来（如类），而是把表示这些个体差异的不对称关系集合起来，把这些差异连接起来，于是就构成连续的次序，这种群集因而组成一种"系列方面的序列"。

如我们把 $0 \to A$ 这一关系叫作 a，把 $0 \to B$ 这一关系叫作 b，把 $0 \to C$ 这一关系叫作 c，于是我们把 $A \to B$ 这一关系叫作 a'，把 $B \to C$ 这一关系叫作 b'，我们就可有这样的群集：$a + a' = b$，$b + b' = c$，等等。相反的运算是关系的减法，这与其相反的关系的加法是相对应的。这种群集同上面的那种是类似的，除了以下的差异外：加法的运算含有序列的次序（因此并不是可交换性的）。这种序列化运算所特有的传递性是下列推论的基础：$A<B$，$B<C$，因此 $A<C$。

（三）第三种基本运算是置换，把各个个体联合成为一个类，或把一些各不相同的个别的类联合成为一个复合的类，这就是以等同为基础的运算：

实际上，在同一 B 类里的两个成分 A 和 A' 之间，并不像数学上两个基数之间那样相等，这里只有质的方面的相等，也就是说，只有我们在以代入 A'（除 A 以外的"其他"成分）的同样方式代入 A（除 A' 以外的"其他"成分）时，才可能进行这样的置换。因此，群集是 $A + A' = A' + A (= B)$；$B + B' = B' + B (= C)$；等等。

（四）对上面的运算如按照关系加以解释，就导出有关对称关系的互反性。实际上，对称关系不过是把某一类中的各成分联合起来的那种关系，因此它们是相等的关系（同表示差异的不对称关系相反）。对称关系（例如，兄弟、堂兄弟等）因此是按照上面那种群集集合成群的，但每个运算同其相反的运算是相等的，这就是对称的实际定义：$(Y = Z) = (Z = Y)$。

以上四种关系是加法式的，其中两种（一和三）是与类有关的，另两种是与关系有关的。此外，还有四种基于乘法运算的群集，即同时对待一个以上的体系或关系体系的群集，这些群集与上述四种群集是一对一地相应的。

（五）已知两系列套合类，$A_1 B_1 C_1 \cdots\cdots$ 和 $A_2 B_2 C_2 \cdots\cdots$，我们可立即按照两个体系着手排列各个个体：这就是排列矩阵表的程序。构成这类群集所特有的运算的"类的乘法"，在智慧机制中起着主要作用；这就是斯皮尔曼用"相关事物的推断"这一名称作为心理学术语所描述的那种情形。对于 B_1 和 B_2 两个类的原始运算，就是 $B_1 \cdot B_2 = B_1 B_2 (= A_1 A_2 + A_1 A_2' + A_1' A_2 + A_1' A_2')$ 这个乘积。与此相反的运算就是逻辑除法。$B_1 B_2 : B_2 = B_1$，这种除法相当于"抽象法"（从 $B_1 \cdot B_2$ 中抽去 B_2，就得 B_1）。

（六）同样，我们可以把两系列关系相乘，即我们可以同时把一些有关客体按两种关系依序排列起来，而求得各客体之间所具有的一切关系。最简单的情形就是在质的

方面"一对一地相对应"。

（七）和（八）。最后，我们可以不停留在两种情况[illegible]按照[illegible]把各个个体集合成群，而把一项同几个项相对应，例如，把父亲同他的几个儿子相对应来集合成群。这种群集就采取家谱的形式，或者按类来表示（七），或者按关系来表示（八）。在[illegible]种情况下，两个项中的一个项是不对称的[illegible]，而其余[illegible]对称的[illegible]。

因此，从各种最简单的组合，我们获得八种基本的逻辑性群集，有些是加法式的（一）—（四），其余是乘法式的（五）—（八），有些同类有关，有些同关系有关；有些按照组合、序列或简单的对应关系排列[illegible]，其余是按照[illegible]和"一对许多"的对应关系来排列的[illegible]（四）和（七）、（八）。因此，共有[illegible]种可能的群集。

此外，我们应指出，对于运算的这些群集的构成也合乎日常思维的整体性质，其最好的证明就是，只要把[illegible]合或[illegible]，[illegible]依序排列[illegible]的群集[illegible]合起来，就可以[illegible]，负的整数[illegible]。[illegible]个体[illegible]合起来，[illegible]认为它们是相等的，而按照不对称关系把它们依序排列，[illegible]我们考虑到各体的性质时，我们就不能同时把这些各体既看作是[illegible]，又看作是不[illegible]把它们集合成[illegible]。但如果[illegible]这一事实，我们就可使它们彼此相同，从而按照某种计数的方式把它们依序排列；我们[illegible]把它们[illegible]有次序的"[illegible]"，这就构成整数[illegible]。[illegible]把类的乘法群集（五）[illegible]关系的乘法群集（六）合并起来，我们就获得[illegible]数（整数和分数）的乘法群。

二、上述各种[illegible]未能把[illegible]基本运算包括无遗。[illegible]，[illegible]客体的运算并不仅限于把它们组合起来，依序排列或加以计数[illegible]客体本身的构成也需要智慧动作。我们在第五章[illegible]在感知[illegible]智慧[illegible]。对客体的分开和再合成构成第二类群集，其基本运算可称为"亚逻辑性运算"，[illegible]逻辑性运算是对那些被认为不变的客体进行组合的。这些亚逻辑性运算同逻辑性运算一样重要，因为这些亚逻辑运算形成我们对空间和时间的观念[illegible]，[illegible]了[illegible]整个儿童时期。可是，这些亚逻辑性运算[illegible]于逻辑运算，[illegible]跟后者[illegible]。这两种运算体系之间发展上[illegible]的关系问题，就成为有关智慧发展[illegible]最有趣的问题之一。

（一）跟类的形成相对应的[illegible]把各部分联合成[illegible]整体，[illegible]整个客体，按照各种可能的[illegible]，甚至按照[illegible]本身的[illegible]。正是这种把部分[illegible]在一起的第一种群集使心理[illegible]进行[illegible]

（二）跟依序排列不对称关系相对应的是确定范围的运算（在时间或空间方面）以及质的位移运算（不进行测量而单纯地改变次序）。

（三）（四）跟逻辑性置换和对称关系相对应的是[illegible]方面的置换和对称关系

（五）最后，同时按照几种体系或者说把上述各种运算单纯地组合起来的乘法运算。

正如数值的运算可被看作是表示把各类和各不对称关系的群集简单地融合起来那样，测量的运算则表示把分成部分的运算同位移的运算联合为一单个整体。

三、在关于价值的运算的情况下我们可以发现有同样的分成部分的运算，即那些表示手段和目的之间关系的运算（这些运算在实际智慧中起着重要作用，其数量化与经济价值相对应）。

四、最后，上述三种体系的运算一个一个所组成的整体，可以按简单的命题加以解释，从而我们就有一种命题逻辑学，这是以各命题之间的蕴涵和不相容为基础的一种逻辑学，即真正意义的逻辑学以及数学所特有的所谓假设推理性理论的内容。

第八节　平衡与发展

本章的目的在对智慧作出一种与逻辑学不相矛盾的解释。这种解释虽把逻辑学看作是一种形式化和不可归约的论据，但它承认公理性逻辑学所固有的形式上的必然性，这样，同时又给智慧保留了心理学的性质，而把它看作是某种富有主动性和建构性的东西。

各群集的存在和对群集所以严格公理化的可能性，满足了上述两项条件中的前者：关于群集的概念，虽然把各逻辑系统和运算体系组成为类似于数学中所运用的一般体系的整体，却能够达到形式上的精确性。

另一方面，从心理学观点看来，这些运算由于是可组合的和可逆的动作因而依然是动作，也就仍保持了智慧活动同一切其他适应性过程之间的连续性。

但是，这仅仅是提出智慧的问题，还有待于寻求其解答。群集的存在及其性质所指示我们的只是：在一定水平上智慧达到平衡的状态，无疑地还没告诉我们平衡是什么样的：平衡既是灵活易变的又是持久性的，因为各种运算的整体在同化新的成分时，这些运算的整体的结构是守恒的。此外，我们知道，这些灵活易变的平衡引起可逆性，顺便提一下，在物理学家看来，可逆性正就是平衡状态的定义（我们必须按照这种实际的物理模型来设想充分发展的智慧机制的这种可逆性，而不要按照数理逻辑形式的抽象可逆性来设想）。但是，指出智慧的这种平衡状态，甚至描述其必要条件，都不能作为其解释。

对智慧的心理学解释，在于追溯其发展，并表明智慧的发展如何必然导致我们所描述的那种平衡。从这个观点看来，心理学的研究类似于胚胎学的研究，因这种研究最初是描述性的，在于分析形态发生上的各个事物的阶段，直到成人形态所构成的最终平衡。但是只当它研究从一个阶段过渡到另一个阶段的因果因素时，这项研究就成为

因果性的了。因而我们的任务很明显：我们必须重新确定智慧的发展或智慧形成的阶段，直到我们能够说明最终的运算性水平，其平衡的形式正是我们刚才一直描述着的。由于较高阶段不能归结为较低阶段（除非当由高级阶段，或过分提高较低阶段的成熟程度），对发展的解释只能在于，表明每一新阶段已经存在的种种因素所形成的机制，如何促使依然不完全的平衡达成平衡，以及起平衡作用的过程本身如何导致次一水平。这样，逐步地，我们有希望说明运算性平衡的逐渐形成过程，而不致把它看作是一开始就是现成的，或者把它看作是在半途上从虚无中突然出现的。

简单地说，对智慧的解释就在于把较高级的运算整个发展过程联系起来，而把发展看作是一种进化，后者受对平衡所固有的需要所控制。这种机能上的连续性十分符合了各连续结构上的区分。正如我们看到的，我们可以把反应形式（从最早的反射到笼统的知觉的层次）看作是有机体（主体）同环境（客体）之间相互作用的距离不断扩展，及其通路的不断复杂化的问题。从而这些扩展或复杂化的每一步表示一个新结构；而它们的连续性则依存于对平衡的需要。这种平衡在变得较为复杂时，就一定越来越灵活易变。运算的平衡可能满足达到尽可能远离的那些条件（因为智慧试图领会宇宙万物）并达到尽可能复杂化通路的那些条件（因为推理能够进行最大程度的"迂回"）。这种平衡因此被看作进化的最终极限，而进化的各阶段则仍有待说明。

因此，对运算性结构的组织可追溯到与反思性思维的萌芽相距很远的所在，甚至可追溯到接近于动作本身的起源。由于一切运算被看作集合成群为结构完备的整体，它们必须同一切"结构"相比较，同知觉性和运动性的最低水平的结构相比较。所要遵循的历程的轮廓已被充分勾画出来，我们必须分析智慧与知觉的关系（第三章），与运动性习惯的关系（第四章），而后我们必须研究儿童思维中运算的形成（第五章）及其社会化（第六章）。只有到那时，动作方面的生动逻辑所特有的"群集"的结构才能显示出其真正性质（不论这种结构是不是生来的还是习得的，以及只是由环境所强加的），不论它是不是主体同客体之间较多次的和较复杂的相互作用的表现，这些相互作用最初是不完全、不稳定和不可逆的，但正是由于强加于它们的平衡所引起的需要，它们才逐渐获得群集所特有的那种可逆的组合性形式。

第二编　智慧与感知-运动性机能

第三章　智慧与知觉

知觉是我们通过直接的和瞬时的接触而对客体或客体的运动所获得的认识，智慧则是在主体与客体之间的时空距离增加了而通过迂回途径的情况下的一种认识方式。于是，智慧结构，特别是智慧发展达到最终平衡所特有的那些运算的群集，可能从一开始就以知觉和思维所共有的那种组织形式，完整地或部分地预先存在着了。这种特殊说法，就是"完形说"的中心理论。完形说虽然对于可逆的群集这一观念毫无所知，却描述了控制着知觉、运动反应和各种基本机能以及推理本身，特别是三段论（韦特海默）的那些复杂结构化过程的规律。因此，重要的是我们应当从知觉结构入手，来探究我们能否从这些结构中引申出关于整个思维（包括群集本身）的一种解释。

第一节　历史的回顾

有些人始终坚持认为知觉同智慧之间有着密切关系这一假设；同时又有另一些人始终反对这一假设。我们在这里将只列举出从事实验研究者的姓名，这些人是与那些仅仅对这一主题"进行反思"的无数哲学家相对立的。我们对那些力求通过智慧的参与来解释知觉的实验者，以及那些力求从知觉中引申出智慧的实验者，分别举出他们的观点。

关于知觉结构同运算结构之间关系这一问题，最初按照其现代形式加以提出的人，无疑是赫尔姆霍兹（H. von Helmholtz）。我们知道，视知觉能够显示出"恒常性"效应，这种效应已经引起，目前仍然引起一系列研究。在一定距离内可以相当正确地知觉到

一个已知客体的大小，尽管其视网膜像缩小多了，并且由于透视关系而变小了，甚至从一定的角度可以辨认出客体的形状，在阴暗中也可以像在亮光中一样辨认出客体的颜色，等等。赫尔姆霍兹试图以"无意识的推论"的参与来解释这些知觉恒常性，认为"无意识的推论"具有借助已习得的知识来直接校正这种直接感觉的效应。当我们回想到赫尔姆霍兹一心想着空间观念的形成时，我们可以清楚地想象到这个假设在其思想中必然具有一定意义。卡西雷尔(E. Cassirer)曾假设，当他在寻求这种看法时，伟大的生理学家、物理学家和几何学家试图以在知觉中无意识地发生作用的智慧，并且以一种几何"群"来说明知觉恒常性。为了进行比较起见，在这一阶段考察一下恒常性知觉机制和智慧机制是饶有趣味的。"守恒"观念是智慧运算的特征，知觉"恒常性"与之相类似于感知运动阶段中的各种"守恒"观念（即在有遮挡的情况下对于客体、物质分量、重量、容积等等的守恒）。要是在知觉恒常性本身之中由于以"群"为基础的无意识的推论，这些守恒观念又既然是由于"群集"的运算或运算"群"的参与，那么在知觉同智慧之间，就会存在着一种直接的结构上连续性了。

然而，黑林(E. Hering)已经反驳了赫尔姆霍兹，并表示了即使认识也不会改变知觉这一事实：在已知所研究材料的各项性质的情况下，我们仍感到同样的错觉或幻觉，这就是证明。因此，他倾向于这样的结论：知觉中并不含有推论作用，知觉"恒常性"当然是由于生理上的调节。

但是，赫尔姆霍兹和黑林二人都相信有知觉元素的存在，所以他们都把知觉恒常性看作是对感觉的校正，不过赫尔姆霍兹把这种校正归因于智慧，而黑林则把它归因于神经机制。但在1890年，埃伦费尔斯(C. von Ehrenfels)发现了知觉的整体性(例如，曲调知觉的整体性，尽管通过变调，即换作另一调，改变了每个音，因而没有一个基本感觉依然是原来的，却仍感到同样的曲调)，这个问题又重新提出来了。由于这一发现而产生了两个学派，其中一派支持赫尔姆霍兹末期的智慧的观点，这一格拉兹(Graz)学派——迈农(A. Meinong)、贝努西(V. Benussi)等——由于这一学派相信感觉，于是把"整体性"解释为综合的产物，这种综合虽是可以换位的，因而被认为是由于智慧本身的作用。迈农甚至以这种解释为基础而建立一个基于整体观念、把知觉对象和概念对象联系在一起的"集合对象"的一种完善的思维理论。另一方面，标志着完形心理学起源的"柏林学派"却把这种观点颠倒了过来，对这一学派来说，感觉不再是存在于知觉之前或不依赖于知觉的成分：感觉是"被构成的"，而不是"起构成作用的内容"，整个完形是一般地被应用于一切知觉的一个概念；这种整个完形不再被认为是综合的结果，而被认为是无意识地产生的原始事实，其性质既是生理的，又是心理的，在心理发展的一切阶段，都会遇到这些"完形"。因此，根据柏林学派的观点，我们可以完全有可能会从知觉的结构出发来解释智慧，而不是按难以理解的方式假设在知觉本身中有推理的参与。

在后来的一些研究中，一个被看作属于完形学派阵营里的学派——魏茨泽克(V. von Weizsäcker)、奥尔斯佩格(A. Auersperg)——试图扩展复合结构的观点，而把它看作从

开始就包括知觉和身体运动在内，并相信这两者是必然密切地联系着的。于是，知觉就成为运动性预期和重新组合的参与，这两方面虽并不含有智慧，然而却是智慧的预兆。所以，我们可以认为这种趋向是赫尔姆霍兹传统观点的复兴。其他现代的各种研究则修改贝林的观点，而另外从生理方面来解释知觉（如皮埃龙、H. Piéron）等。

第二节 完形说及其对智慧的解释

必须特别提及完形派的观点，不仅因为它重新提出了大量问题，即使对其反对者来说，它依然是一种连贯一致的心理学解释的模范。

完形说的中心观点是，种种心理结构绝不是由那些在集合在一起之前就已孤立地存在着的成分所组合或联合而构成的，而是从一开始就是由按完形或复合结构组织起来的种种整体所构成的。因此，知觉不是早先的感觉的综合：知觉在每一阶段都受场的控制，在场内各个成分由于它们被知觉为一整体这一事实，就是相互依存的。例如，在一大张纸上所看到的一个单独的黑点，虽然这一黑点是独一无二的，并不是被知觉为一个孤立的成分，因为它是突出在由白纸所构成的背景（"基"）之上的一个"形"，还因为这种形基关系，意味着整个视野有一种组织。下述事实可以证明这一真理：严格地说，人们可以能够把白纸知觉为形象（"形"）而把黑点知觉为一个整体，即唯一能够看到的背景（"基"）的一部分。那么，我们为什么会更喜欢前一种知觉格式呢？如果我们所看到的不是一个单独的黑点，而是三个或四个相当靠拢的黑点，为什么我们就不得不把它们组成一个三角形或四边形那样可能的形状呢？这主要是由于在同一场内所知觉到的各成分是按一种确定的规律，即"组织规律"，而结合成为复合的结构了。

按照"完形说"的假设，控制着场内一切关系的这些组织规律只不过是平衡律，这种平衡律控制着对外界客体的心理接触与客体本身双方所释放出来的神经兴奋，而这些客体是被包含在同时包括有机体及其直接环境的一个闭合循环通路之内的。根据这一观点，一个知觉场（或动作场）是与动力场（电磁场等）相似的，而且是受类似的最小力量原则或最少动作原则等控制的。我们面临着种种成分的多样性时，便给这些成分赋以一种复合的模式，这种模式并不是任何模式，而只是足以表现出场结构的那种尽可能最简单的模式；所以这种模式含有简单性、规则性、邻近性、对称性等规律。这些规律将决定着所知觉到的是什么样的完形。因此，我们有一条重要规律，称为"完整倾向律"：在一切可能的完形中占优势的总是"最好的"，即最平衡的完形。而且一个"良好完形"总是能够被换位的，正如一支曲调通过变调所有音律都被改变而曲调不变那样。但是，这种整体并不依赖于其部分的这种换位方式，也可以用平衡律加以解释：同各个成分一样，导致了同样整个完形的各成分之间保持了同样的关系，这并不是由于通过比较动作，而是由于通过平衡的重建，正如运河中的水保持着同一水平面，虽然在水闸各次

开放时的水平面有所不同。对这些"良好完形"的描述以及这些"换位"的研究，引起了大量很有趣的实验研究，但其细节在这里无法加以描述。

另一方面，必须有粗地注意到这个学说的一个要点，因为这些"组织规律"被认为是不依赖于发展的，因此在各个阶段都是一样的。如果我们把这一论断只限于指机能上的组织或行为上的"同化"平衡而言，那就自然会得出这样的论断，由于在一切阶段都有必要进行机能上的组织或行为上的"同化"平衡，因此就产生我们一贯坚持的机能上的连续性问题。但是，适应是把这种平衡的机能作用同各个连续的结构区别开来，而依据"异步"观点来看，各连续的结构在各个阶段是不一致的。完形学派却把机能和结构合成为一个整体而称之为"完形"；并把"组织"的规律看作是不变的。以此为依据，完形派心理学家积累了大量材料力求表明，幼儿与成人的知觉结构都是一样的，而且实验上表明一切脊椎动物的知觉结构都是一样的，除了在它们同成人之间有的区别，也存在于组织力的某些共同因素（例如邻近性）的相对重要性，而大多数因素都是一样的，于是所产生的结构都服从同样的规律。

特别是，知觉恒常性这个著名问题得到了系统的解答，关于这种解答扼要地有以下两点：第一，像关于客体大小的知觉恒常性，并不存在于对与视网膜映像相关联的那种最初微弱的感觉加以校正，因为并不存在最初的孤立感觉，而且因为网膜像不过是一条系链中的一环，并非重要的一环，这条系链包括整个循环电路，通过有关的神经过程作为中介，把客体与大脑联系了起来。因此，当看到位于一定距离的一个客体时，就直接知觉到它的真正大小，这仅仅是由于完形规律足以使这种结构成为一切结构中的一种最好的结构。因此，第二，认为知觉恒常性不是习得的，而是在一切阶段，在动物和幼儿方面，也像在成人方面一样，是直接地形成了的。实验上可观的例外，是由于"知觉场"并非总是充分地结构成了的这一事实，当客体成为一个复合完形的一部分时，例如，当一连串客体形成一系列时，就会产生最完善的知觉恒常性。

回到智慧方面，根据这种观点，对它作了一种非常简单的解释。要是这种解释正确的话，它就能够在高级结构（特别是我们已描述的那种"运算的群集"）同感知运动方面，甚至知觉方面的那种最简单的"完形"之间，建立一种几乎完满的联系。把完形说应用于智慧的研究，有以下一些研究特别值得注意，苛勒把它应用于感知运动性智慧的研究，韦特海默应用于三段论式推理的研究，邓克（K. Duncker）应用于一般智慧活动的研究。

在苛勒看来，当知觉不能直接过渡到那些足以保证达到目标的行为时，就会出现智慧。关在木笼中的黑猩猩试图去取其手臂不能及的果子，因此，需要一个中介的东西，对这个东西的运用，就可以确定智慧行为所特有的那种复杂程度的界限。这种复杂程度的界限是怎样构成的呢？如果把一根棒放在黑猩猩所能及的地方，而所放位置是随便的，它就会被看作无关的客体；如果所放位置同它的手臂相平行，它就立即会被看作可能延长其手的东西。因此，这根棒在那时以前本是无关的客体，但由于结合在复合结

构中这一事实中获得了意义——场就"被重新结构了"。在苛勒看来，正就是这些突然的重新结构过程，成为智慧活动的特点；从不够好的结构过渡到较好的结构就是顿悟的实质，因而也就是知觉本身的一种单纯的但中介性的或可接性的连续作用。

于是这一解释就又重新出现在韦特海默对三段论所作的完形派解释中。大前提是类似于知觉结构的一个完形："一切人"构成了一个整体，并处于"必死的"这一复合体圈子内。小前提也按照同样的方式："苏格拉底"是处于"人"这个圈子里的个体。从这些前提引申出"所以苏格拉底必死"这一结论的运算，也就是先把中间这个圈子（人）连同其内容放在大圈子（必死的）中，然后把这中间圈子取消，而重新构成了一个整体。因此，推理就是"重新安排"，也就是说，把"苏格拉底"从"人"这个类里抽出来，以便重新安插在"必死的"这个类里。所以，三段论被毫不费力地同各结构的概括性组织关联起来了；在这方面，这种概括性组织类似于被苛勒当成为智慧特征的重新结构方式，不过这种概括性组织是发生在思维方面的，而不是发生在动作方面的。

最后，邓克研究了这些突然的顿悟（即智慧性的重新结构过程）与过去经验的关系，因而给联想主义经验论以致命的打击。完形这一概念就其起源来说，是同这种经验论对立的。他为了这一目的，分析了智慧方面的各种问题，并在所有事例中发现过去经验在推理中只起次要作用，经验除非成为当前组织的一种功能，绝不会把意义引入思维中。正是当前的组织（即当前的场结构）决定着过去经验可能有何种作用，决定着是否会使过去经验毫无用处，支配着是否会唤起和运用记忆的内容。因此，推理是"力求使其本身的武器的一种斗争"，而这一切都是应用与个人历史无关的各种平衡规律加以解释的。总之，这些组织规律保证着各种水平的结构（从简单的知觉"完形"到最高级的思维完形）的根本的统一性。

第三节　对完形派心理学的批判

我们不能不承认完形派心理学所作的描述是很有依据的。对于心理结构（知觉的和智慧的）的根本"整体性"、"良好完形"的存在及其规律，由结构的种种变异所归结为的种种形式的平衡等等，都有许多实验研究作为其证明。因此这些概念获得了被整个现代心理学加以引用的依据。特别是始终依据整个场来解释事实的那种分析方法，就值得单独加以赞许，因为如果把事实归结为原子式成分，那就一定会破坏现实的统一性。

但是，同时也必须承认，假如超出了心理学和生物学范围，而不是从绝对普遍的"自

[illegible]须承认这一点。

[illegible]永久性的疑问。

[illegible]小恒常性为限，就必须考虑下述几点：

[illegible]中。

[illegible]高估计的超恒常性"③。

[illegible]

[illegible]一如先验结构之于生动的逻辑那样，具有同样的作用。

② 德国《心理学研究》第 7 卷(1926 年)，第 137—154 页。

③ 法国《心理学资料》第 29 卷(1943 年)，第 255—308 页。

④ 德国《心理学杂志》第 119 卷(1931 年)，第 177—235 页。

求下进过一些辛勒的实验，从事研究在深度知觉的情况下进行一系列比较的问题①，并得以表明，相对地不随年龄而转移的一种恒常性仅仅存在于这样的唯一情况下（这正是布伦斯维克所期望的那种情况），即在标准成分与所比较的各成分的中数相等这一情况下。另一方面，一旦当我们的标准成分明显地较大于或较小于所比较的各成分的中数，就会观察到随年龄而进行转移的有规则变化。因此，很明显，与中数有关的恒常性是随其他原因，而不是随与距离有关的恒常性而转移的。于是由于与中数相等的标准成分所处的特殊地位，才保证了它的不变性，否则标准成分被一切较高成分所降低，并被一切较低成分所相应地增高，于是获得了它的稳定性。对其他成分的测量表明，在儿童方面并不存在随年龄而转移的特殊恒常性，但观察到有助于保持恒常性的那些调节是随年龄的增长而显著地提高的。

其次，我们知道，贝约拉分析过儿童关于各体大小的恒常性②。在他看来，他发现了儿童这种恒常性的发生常有随年龄增长而增加的趋势，直到将近10岁为止；超过这一阶段，儿童反应的方式就和成人的一样了（布伦斯维克在关于各体形状和颜色的恒常性方面曾发现类似的发展）。

作为知觉机制的另一基本机制，也存在着随年龄而增长的发展。因此在知觉方面我们将看到许多具有发展性的变化，无疑这导致对完形解释必须加以修正。首先，如果种种知觉结构有关于心理发展，我们就既不再能取消这些结构的形成问题，也不再能取消过去经验在它们形成过程中的可能作用。关于这一观点，布伦斯维克曾证明，经验性完形与“几何的完形”在发生学上是对等的。因此，如果有一个组合，就介于好像把一只手的五个手指张开的形象与具有五个等对称的角的五角形之间的话，那么十岁左右的儿童和成人有一半的机会把它看作手（经验的形状），有一半的机会把它看成几何上的“良好完形”。

于是我们舍弃了关于永久性“自然完形”的假设，关于它们的发生就引起一个重要问题。首先我们可以指出两种极端的论调，要么是整体论，要么就是孤立化感觉的原子论，都具有不正确性质。从事实看来，有一种中间的观点：每一知觉可能是各成分的综合，或者可能构成一单个整体，或者可能是一系列关系，每种关系本身是一个整体。但是完满的整体是不可能分析的，它不依赖于原子论。如果是这样的情形就没有理由不应把复合结构看作一个逐渐构造过程的产物，而这种构造过程并非由于“综合”，而是由于适应的分化作用和组合性同化作用所导致的；也没有理由不应把这种构造过程同能够进行自由活动的智慧关联起来，而智慧是与各种知觉结构的同化作用相对立的。

关于知觉关系重大的一点是对于“换位”的分析。我们已经知道，完形说把换位解释为把一个由同从一种音调换位为另一种音调，或者把在完形状扩大中发生的换位，解

① 法国《心理学资料》第31卷（1946年）。

② 德国《心理学杂志》第100卷（1946年），第344－371页。

释为保持点有关系的各新成分之间这种同样平衡形式的简单重现（参见水面各次升降时的各种水平面），还是应当把这些换位看作把相似的成分整合入同样格式的一种同化活动的产物呢？换位能力随年龄增长而提高这一事实（参见本章末）似乎促使我们采取这第二种解释。此外，通常所理解的换位是外在于各个图形的，无疑地应该把这种外在换位跟同一图形内的各成分之间内在的换位联系起来，内在的换位足以解释"良好图形"所具有的规则性、等同性、对称性等各因素的作用。

对换位的这两种可能的解释，就知觉与智慧之间的关系，特别就智慧的性质而言，意味着完全不同的两回事。

完形说在一个方面把智慧的机制归之为知觉结构所特有的那些机制，而把知觉结构本身又可能还原为"自然"完形"时，完形说主要被转化为传统的经验主义了，虽然用的是较为巧妙的方法。唯一的区别（当然这种区别是相当大的，但是同这种主宰作用相比就无足轻重了）是这个新学说把已建构成的"整体"代替了"联想"。但是对这两种学说来说，感知过程中的运算都退化为单纯的接受性，而且在给自动化机制的被动性。

虽然运算的结构是一种由一连串连续的中间结构而逐渐与知觉结构相联系的（我们可毫无困难地承认这一点），然而，在一个被知觉的完形的呆板性和运算的可逆的灵活易变性之间在意义上是根本对立的，我们对这一事实无论怎样强调，都不会过分。因此，韦特海默个别把三段论与静止的知觉"完形"相比拟，实冒着不恰当的危险。在一种群集（借以形成三段论的机制）中，重要的不是前提所采取的结构，也不是结论所特有的结构，而是足以使一段可能连接另一段的组合过程。无疑问，这个过程是知觉的反复建构过程和注意的再集中过程（正如是以使我们轮流看到凹面和凸面的"双关"图形的那些过程那样）的一种扩展。但是，不仅如此，因为这个过程是通过合取（conjunction）和析取（disjunction）的体系的灵活易变的可逆运算所构成的（如 $A+A'=B$，$A=B-A'$，$A'=B-A$，$B-A'-A=0$，等等）。所以这种过程不再是对智慧来说重要的那些静止形式，也不是从一种状态过渡到另一种状态的简单的单向转变（甚至也不是摇摆于两种状态之间的转变），是以产生结构的，乃是运算的一般灵活易变性和可逆性。由此可以推断，均衡的结构有两种不同情况：一种是知觉结构，正如完形说本身所坚持的那样，其特征是不可还原为加法式的组合的——因此这种结构是不可逆的和非结合性的。所以在推理结构中，这里再集中，而是普遍地去中心化。这就是说，静止的知觉结构会分解或分化，以利于运算的灵活易变，从而有可能建立无数新结构，而这些新结构是可能被知觉到的，还可能超出一切真实知觉的极限。

至于苛勒所描述的感知-运动性智慧，很明显，知觉结构在其中起着更大得多的作用。完形说不得不认为，这些知觉结构是直接产生于当前的情境本身中的，并无历史的发展；正是由于这一事实，苛勒不得不系统地一方面把发现解决方法之前的尝试错误，以及另一方面把试误以后的校正和修订，都排斥在智慧领域之外。对于婴儿头两年生活的研究导致我们在这一方面持有不同观点，在婴儿的感知-运动性智慧中的确有种种复

合的结构或完形，但是它们还不是静止的和没有历史发展的，它们构成各种格式，这些格式通过连续的分化和整合是彼此相辅相成的，因此它们在同化情境的同时，必须通过尝试错误和校正而不断地顺化情境。我们看到对于知棒的反应是通过一系列预期格式促成的，正如借助于作为手的延长的工具（如绳子或枝条）把目的物拉向自己的格式，或用一个客体去打另一客体的格式那样。

因此，对于桑代克的命题必须提出下列保留意见：一个智慧活动只是在它借助过去经验的范围内，才无疑地决定于过去经验。但是，这种关系涉及各同化格式，这些同化格式本身是各先前格式的产物，是通过分化和协调而从先前格式中引申出来的。因此格式是有历史性的，过去的经验同当前的智慧活动之间是有相互作用的，并不是像经验主义所要求的那样过去经验影响着当前活动的那种单向作用，也不是像邓克所主张的那样当前活动求助于过去经验的那种单向作用。我们甚至可能这样来表述当前活动和过去经验之间这些关系的平衡：当一切先前的格式被纳入当前的格式中，以及智慧能同样妥善地借助当前的格式来重新构造过去的格式的时候，就达到了平衡，反过来说也是一样。

总之，我们认为，完形说对于各种形式的平衡或结构完善的整体的描述，虽然是正确的，然而忽视了知觉的，同样也忽视了智慧的发生和发展及其特有的构造过程这一现实。

第四节　知觉与智慧之间的差异

完形说通过表明把知觉和智慧两个领域所特有的各种结构衔接起来的连续性，而重新提出智慧同知觉之间的关系问题。事实依然是这样：为了解决这个问题，同时又重视发展方面事实的复杂性，我们必须在考虑到足以导致各种可能解释的双方类似性之前，先列出双方的差异性。

知觉结构是相互依存的一系列关系，所涉及的不论是几何形状，还是重量、颜色、声音，总可以从关系方面来解释整体，而不致破坏整体本身的统一性。为了区别知觉结构和运算结构的差异性以及相似性，按各种"群集"就足以表明这些关系，正如物理学家试图按可逆性来表明热力学现象时证明，由于这些现象是不可逆的，因而就不能从可逆性方面来解释一样，各种符号性体系的不相对应，便会加重了所涉及的差异性。在这方面，只要重新考虑一下人所熟知的各种几何错觉，并且变化一下现有各因素，或者重新考虑一下有关韦伯定律的事实等等，并按"群集"来表述一切关系，以及这些关系因外界变化的作用而引起的种种改变，就足以说明问题了。

由此获得的结果最终是自明之理："群集"的五种情况中没有一种是可能在知觉结构水平的场合下实现的，在似乎最接近于可能实现这五种情况的场合下，例如，在运算

性守恒之前的"拟常性"场合下，运算使被单纯的调节所替代了，而这种单纯的调节不是完全可逆的，因而是介于自发的不可逆性与运算性控制两者之间的。

我们可采取德尔伯夫错觉(Delboeuf's illusion)①的一种简化形式，作为第二个例子。[illegible]在半径为15毫米的一个B圆内有一个半径为12毫米的A圆，它与A圆相等的一个孤立的A_2圆似乎大些。我们可逐渐改变外面的B圆的半径，从15毫米改为[illegible]毫米，再从15毫米改为[illegible]或[illegible]毫米，而使B圆变化：在其半径从15毫米变为13毫米时，错觉就减弱；在[illegible]毫米变为[illegible]毫米时，错觉也减弱；约在[illegible]毫米时，只有A圆的直径同B圆和A圆之间的中间地带的宽度[illegible]时，错觉达到[illegible]；而在超过这一点时，即发生相反的错觉，即内圆A_1被估计过低。

[illegible]、如果我们把这些知觉变化中出现的这些关系改写为运算性语言，很明显，这些关系的组合不可能是加法式的，因为这一结构的成分缺乏守恒性(见[illegible])。这一情形是完形说的主要发现，而且依据这一学说，这种情形是知觉的"整体"这一概念所有的特征。如我们把标志A圆和B圆之间差异的中间地带称为A′，我们就不能写成A+A′=B，因为A圆放在B圆内受到歪曲，又因为B圆[illegible]在A圆外也受到歪曲，[illegible]，还因为A′这个中间地带随着A圆和B圆之间的关系而或多或少扩大或缩小。我们可以按下列方式说明这种整体的非可加性情形：以A、A′和B为一定数值作为起点，如果我们[illegible]扩大A[illegible]缩小A′，而B[illegible]保持不变，[illegible]整体[illegible]显得小些。因此，这整体在改变中[illegible]；或者，在[illegible]情况下，这整体[illegible]显得大些。[illegible]在于找出表述这些"[illegible]"的一种方法。

[illegible]、以此为目的，[illegible]我们按关系的组合来解释这些变化，我们将表明这种组合过程是不可逆的，而这种不可逆性又以另一种形式表明不存在加法式的组合。我们把A圆和B圆[illegible]在大小方面相似性的增加称为s，把它们大小方面差异性的增加称为d，这两种关系必然成为(并保持)彼此相反的关系。[illegible] d 和 [illegible] d [illegible]号表示相似性或差异性的减小。如果我们从没有错觉开始(A圆半径[illegible]毫米，和B圆直径[illegible]毫米)，我们发现，在各段地增加两圆的相似性时，[illegible]，就[illegible]相似性更加增强。因此，当各段地增加相似性时，知觉使[illegible]地[illegible]相似性；当各段地减少相似性，知觉便不恰当地保持差异性。同样，当各段地增加差异性时[illegible]，知觉则夸大了这种差异性的增加。因此转变过程中缺乏抵消作用，[illegible]我们可以[illegible]把这些转变列成下列公式，这一公式的目的在于从逻辑观点表示这些转变的非组合性：

$$s > d，或 d > -s$$

① 参见皮亚杰、朗伯西尔等:《心理学资料》第29卷(1942年)，第1—107页。

② 原文如此，似应为A_1圆和A_2圆在大小方面的相似性。——中译者注

事实上，在今见考虑的每个图形中，相似性的关系总是不多不少地同差异性的关系相反的，由于整体不是可加性的(参见一)，在一种图形转变为另一种图形的情况下，相似性同差异性之和不会是常数。正就是在这种意义上我们可以合理地把相似性的增加看作超过了差异性的增加，反之亦然。

在这种情况下，我们只要说，关系方面的改变是不可逆性的，因为这种改变是同整个"非抵消性变化"P相关联的，那就可能把固有的现象表达得更简明些了：

$$s=-d+P_{sd} \text{或} d=-s+P_{sd}$$

三、此外，知觉性关系的组合，也不依赖于导致这种组合所经由的途径(结合性)，每一种由知觉得出的关系都依赖于直接呈现在这种关系之前的那些关系。因此，对于同一个大小的知觉，随着把它同依次变大或是依次变小的一系列元素相比较，就产生显然不同的结果。在这种情况下，最客观的方法是按混乱的次序进行比较，那就是说，有时把它同较大的元素，有时又把它同较小的元素相比较。这样，这些因固定顺序进行的比较而受到的歪曲，就可彼此抵消了。

四、相应地，同一性很有限，在把某一特定成分同不同于它的其他成分相比较与把它同它大小一样的其他成分相比较的两种情况下，这个特定成分就显得不一样了。这个成分的大小，将随一些特定关系(现在的和过去的)的作用而继续变化。

由此，除非把"一些非抵消性变化"P引入公式，从而把不等变为相等，就不能把一个知觉结构作为"群集"，这些非抵消性变化可以导致知觉的变形(错觉)的程度，并表明它同知觉关系的非加法式的和非传递性的，是不可逆性的，是非结合性和非同一性的。

这个分析(附带地使我们约略地懂得，如果思维的运算不能被"集合成群"，就不知道思维会像什么样子了!)表明，知觉结构，同有关于其平衡形式的运算结构的平衡形式是完全不同的。运算结构的平衡既是灵活易变的又是有持久性的，在运算结构中的变化不会改变这种平衡，因为由于其所依存的可逆的相反运算(可逆性)，这些变化总是不折不扣地可以抵消的。另一方面，在知觉情况下由于没有一些知觉关系的一方，在大小上的每次变化都会使整体发生变化，其变化的程度以为某一新的平衡为限(这种新的平衡不同于先前状态所特有的那种平衡)。于是，就有"平衡的位移"(正如在物理学中关于热力学方面那些不可逆体系的研究中表明的那样)，而不再有持久性的平衡。例如，正如在上述错觉中，外圈B大小上的各次变化，就引起这样的情形：错觉有增有减，而不会保持其原有程度。

此外，这些"平衡的位移"遵循最高限度律：某一特定知觉关系引起一种错觉，并因而产生一种非抵消性变化P，这是按其他知觉关系的值加以判断的，这种错觉只以达到一定程度为限。超过这个限度，错觉就减少了，因为知觉上受的歪曲由于整体的新知觉关系的介入而部分地被抵消了，(所以平衡的位移)产生了调节或部分抵消作用，后者可用标志着P大小的符号的变化来表明(例如，两个同心圆离得太近或离得太远，德尔

但大的错觉就减小了）。这些调节的效果因此是限制或"约束"（正如在物理学上所说的那样）并使错觉的位移的，而这些调节只在某些方面类似于智慧的运算。要是这种调节方式是运算式的，其中一种值的每次增加就会与另一种值的减低相当了，反过来说，也是这样（于是就有可逆性了，即 $P \times L = $ 常数）；另一方面，要是外部的每次变化使知觉方面所受的歪曲是无限制的，这种调节方式就不再存在了；因此，调节的存在表明在完全的不可逆性与运算的可逆性之间有一种中间结构的存在。

于是，我们怎样解释知觉机制与智慧机制之间这种相对的相反性以及有限的相对的相似性呢？构成整个结构的那些关系（如视知觉的各种图样），表现出一些主观性或知觉中心化的规律，这种主观性或知觉中心化[illegible]，而且是可用来与几何学或运算方面作比较的一种错觉（或一系列知觉关系中的非相称的变化）就可被看作是这种主观性、知觉中心化的扩大或缩小方面的歪曲。

按照这一观点，有一个主要事实支配着知觉与智慧之间的一切关系。当智慧比较两个东西时，比如说两条直线，一个东西作为标准的东西和同样作比较的东西（换句话说，不论是量具还是被量的对象）都不会因比较而受到歪曲。另一方面，在知觉方面的比较，特别是在把一个成分作为一个固定的标准来估计其他各个成分时，就会产生一系列知觉方面的歪曲。我们同德尔布夫曾把这种歪曲称为"标准的误差"。最受到重视的成分（在被比较的成分与标准的情况下通常是标准本身，如在标准是已知的并且单独被比较的成分情况下，这可能是被比较的成分）多半被一贯地估计过高。这种情况既出现在对于高度方面进行同时性的比较，也出现在对次序方面作的比较。

像这些事实不过是一个很普遍过程的一些特殊情况。如果对标准估计过高（或在某种情况下，对被比较的成分估计过高），这仅仅是因为那是被注视得最长久（或最经常或最强烈等等）的成分，正就是由于这一事实它被夸大了。就好像视觉集中所在的各区域会导致知觉性空间的扩展似的。就这一点来说，我们只需连续地注视两个相等的成分就可发现在每一场合被注视的一个成分就扩大了，当然作为整体来看，知觉方面受到的这些连续歪曲是彼此抵消的。因此，知觉性空间不是均匀的，而是不时地被中心化的；被中心化的区域就相当地显示空间上的扩展，而当注意的中心向外围转移时，中心区的范围又逐渐收缩。中心化的作用和补偿作用（"去中心化"）的作用，也表示在触觉方面。

可是，虽然"中心化"会引起知觉方面的歪曲，几次不同的中心化可以校正彼此的效应。去中心化，或几次不同的中心化的协调，是一种校正因素。所以，我们可以立刻看

因此，在德尔布夫错觉中，当 [illegible] 时，内圆 A_1 似乎显得大些；当 $A' > A_1$ 时，就产生相反的效应。

这 [illegible]

到，对不可逆的知觉方面的歪曲，以及对我们将讨论的那种调节，作出可能解释的基本原理。对于视错觉，可以通过图形的成分彼此（相对地）太靠近，以至不能去中心化，从而导致中心化这一机制来加以解释（德尔伯夫、奥佩尔孔德（Oppelkundt）等的错觉[1]）。相反地，随着去中心化（自动进行的或者由于主动比较引起的），就出现了调节。

现在我们可以看出这些知觉过程和智慧所特有的那些过程之间的关系了。不仅在知觉领域内（相对的）错误是同中心化相联系的，而且（相对的）客观性是同去中心化相联系的。儿童的最初直觉形式的思维，是与知觉结构密切联系的，而儿童思维的整个发展具有从笼统的自我中心（我们将在第五章中再加讨论）转变到理智地去中心化这种特点，并因而具有类似于我们在这里确定其效应的那种过程的特点。但是，首先的问题在于了解知觉同完善的智慧之间的差异，就这一方面来说，上述事实就足以使我们较为充分地理解这些对比中主要的一种，即我们所谓的"知觉相对性"和智慧相对性之间的对比。

的确，如果可把中心化解释为对知觉的歪曲，把知觉的歪曲（正如我们已看到的那样，又可参照相对比）用数学明确地表示的话，其次一个问题就是要尽可能量度知觉方面的这些歪曲，并解释这种数量化结果。通过比较一个同类部分，如被视作为延长线的两条直线，就可使我们做到这一点了。于是我们可以确定一条"相对地中心化"定律，这条定律是在随中心化效应的绝对值为转移的，可以用一个极简单的形式（即实在的中心化次数对于可能的中心化次数的比值）来表达对知觉的相对歪曲。

我们知道，把A线与另一条线A'相比较时，如果第一条长于第二条线（A>A'），就会对A线估计过低；反之，如果A<A'，就会对A线估计过高。在这两种情况的每种情况下，计算的方式要考虑到，在实地中心化了A线和A'线上，就会使这两条线按着它们长度的比例而加长。从这两种歪曲的差异，用A线对A'线的相对长度来表明，就可以求得对A线估计过高或过低的约数，再除以相连接的两条直线的总长度A+A'（因为去中心化与整个图形的大小成比例）。于是我们得到：

$$在\ A>A'时，\frac{(A-A')A'/A}{A+A'}$$

$$在\ A<A'时，\frac{(A'-A)A/A'}{A+A'}$$

此外，如果是对A进行量度，这些比值必须再乘以A/(A+A')，即乘以所量度的部分对整体之比的平方。

按照这种方式所取得的理论曲线，与对于我们实验的量度结果是密切地相对应的，而且也与对德尔伯夫错觉的量度结果相当精确地相符合的（如果在这一公式中把A插在两个A'之间，从而使A'这个值加倍的话）。

[1] 参见皮亚杰、朗伯西尔著：《心理学资料》第[illegible]卷（[illegible]年），第1[illegible]页。

如果以质的方面语言来表达，这条相对地中心化定律只是意味着，每一个客观差异都被知觉在主观上夸大了，即使在所比较的各成分都被同样集中注视的情况下也是如此。换句话说，一切对比都被知觉所夸大了。这一情形立即表明存在着知觉所特有的相对性，而这种相对性又不同于智慧的相对性。这一情况又使我们想起韦伯定律，在这种情况下讨论这个定律特别有教益。严格地说，众所周知的韦伯定律说明，差别阈限（最小觉差）的大小是与所比较成分差别的大小成比例的；例如，如果一个被试能辨别10毫米与11毫米之间的差别，而不能辨别10毫米与10.5毫米之间的差别，他将只能辨别10厘米与11厘米之间的差别，而不能辨别10厘米与10.5厘米之间的差别。

让我们假定上述A和A′两条线的长度相等或几乎相等。如果它们是相等的话，中心化于A时，则使A加长些，而使A′缩短些；中心化于A′时，则使A′加长些，而按同样比例使A缩短些：于是歪曲抵消。另一方面，如果这两条线略微不相等，而它们的不相等程度小于由中心化所引起的歪曲，于是中心化于A，就产生A＞A′的知觉，中心化于A′，就产生A′＞A的印象。在这种情况下，所作的两种估计就有了矛盾。这同通常情况下是对立的，在通常情况下两种观察方式所具有的影响不相等，只是按照所注视的是A还是A′，而显得较大或较小些）。这种矛盾被解释为一种波动（类似于物理学上的"摆动"）。这种波动只有通过A＝A′这个等式才能达到知觉上的平衡。但是，这个等式依然是主观性的，因此是虚假的：这等于说，两个差不多相等的值在知觉中是相混淆的。这种无差异性正是差别阈限的存在所具有的特征，因为依据相对地中心化定律，差异阈限是与A和A′的长度差异成比例的。因此，我们又回到了韦伯定律。

这样，就可以用相对地中心化定律来解释应用于差别阈限的韦伯定律了。此外，由于韦伯定律应用于任何情况下的差异（不论是在差别阈限值以下而相似性超过差异性的情况下，还是在如上述所讨论的那种相反情况下）都有同等的作用，我们在一切情况下，都可把韦伯定律看作仅仅是表明，相对地中心化次数之间的比值中所有的那种比例性因素（对于触觉、重量觉也同对于视觉一样）。

现在我们能够较为明确地表述，使智慧同知觉相区别的那种无可怀疑的重要的对立情况了。韦伯定律往往被解释成是指一切知觉都是"相对的"。由于把1克加到10克上，虽然是可被觉察到的，但加在100克上就觉察不到了，所以绝对差别是区分不出的。另一方面，各个成分有显著差别时，对比就加强了（在通常相对地中心化的情况下就显示出这种对比）；这种对比的加强又与所涉及的各个值的大小是相对应的。走进一个房间感到暖还是冷，要随所来自的场所的温度较高还是较低而定。因此，我们可以说，不论是错觉性相似（相等的阈限），还是错觉性差异（对比），就知觉来说，它们都是"相对的"。但是，在智慧方面是否也有这种同样情况呢？类对归类来说是不是相对的，关系对关系的复合来说是不是相对的呢？事实上，"relative"这个词在这两种情况下的用法，其意义完全不同。

知觉的相对性是一种引起歪曲的相对性，其含义正如日常会话语言中为了令人各

观性的可能，向说们"一切都是相对的"这种意见；知觉关系改变着它所联合在一起的成分，我们现在懂得了何以如此的缘由。另一方面，智慧的相对性乃是客观性的条件；在空间和时间方面的相对性也是对它们量度的一个条件。因此，一切情况表明，知觉必须通过对其对象作直接的局部的接触才能逐步实现，但正是由于中心化了对象这一活动，才歪曲了对象（虽然由于同等地进行去中心化可减少这些歪曲）。智慧则把通过各种各样观点交动所汇合而获得的充分大量事实概括成一个整体，因此智慧是通过充分彻底地去中心化的思想而达到客观性的。

这两种相对性，一种有歪曲作用，而另一种是客观性的，无疑的是知觉活动和智慧活动两者间根深蒂固的对立，以及两者在其他方面有许多连续性的表现，但这种连续性必须以两者共同存在的某一条件为前提。如果知觉像智慧一样包括对种种关系的结构过程和整理过程，为什么这些关系在一种情况下有歪曲作用，而在另一种情况下又没有歪曲作用呢？其原因是不是由于一种关系不仅是不完全的，而且是非常不稳定的，而后一种关系是以能做无限转换变化的协调为基础的呢？如果"群集"是协调的准则，如果群集的可逆性[illegible]指出知觉的调节和去中心化，那么我们会同意，中心化由于其次数的不完全有歪曲作用，由于这几次中心化是相对偏颇的，仅仅是足以保证全面地去中心化和客观性所需要的中心化次数中的碰巧几次呢？

因此，这就使我们必须承认，智慧和知觉的根本区别是存在于这样的事实：知觉是局限于一定的[illegible]一种概率性质的过程，而智慧的运算过程则决定着那些高级水平的[illegible]。知觉之于智慧，等于热力学（不可逆的作用，即单纯的机遇作用）和平衡的位移之下力学本身。

我们可以在这类的知觉定律中找到概率性结构，恰恰等同地，它们足以解释，同运算的组合相反的知觉结构的不可逆性，而运算的组合则是十分确定的，又是可逆的。为什么韦伯定律似乎是一种对数（后者可直接解释韦伯定律中所表明的比例性）？大家知道，韦伯定律不仅适用于知觉的事实及生理机制的事实，而且还适用于感光片上的印象。这就是说感光片上的印象的[illegible]是射到感光片上的光子的[illegible]依概率和两者相化合的概率作用，也就是这定律的对数形式，各[illegible]相乘与级数的相加之间的比值。同样，在知觉情况下，我们假设在一条线的长度上[illegible]某部分可能被中心化的次数。在比较两条不等长的线时，相对应的注视点将引起相似的组合或结合（按数学上的意义），不相对应的注视点则引起差异性的结合（因为线的长度是算术性的增加，而结合是几何性的增加）。如果知觉是按每一种可能的组合实现的话，那就不会有歪曲，结合就会达到完全的关系，我们就会得到[illegible]。但是，种种事实表明，实际的视觉是一种抽样作用，对中心化或注视点的选择仿佛是随机的[illegible]某些点，而忽视了另一些点。那就很容易对这些定律按概率方式加以解释。按照这种方式，注意很可能朝一个方面而不朝另一个方面片面地集中。在两条线有显著差别的情况下，我们自然地得出这样的结论，其中较长的一条线将更多地触及眼睛，因此差别的结合就占优势，与对比有关的相对地中心

化定律）；而在均等条件的差别较小的情况下，对称性的结合超过其他结合，因而有非估计的差别极限……（我们甚至可以计算各种不同组合，并由此又得出上述公式。

最后，我们可以看出，知觉结构是非可逆性的，以及与此相反的运算的组合的确定性，这不仅能解释前者的近似作用和相对性，而可以解释后者的客观的相对性，尤其是可以解释它形成心理平衡的特点。这一重要事实，即在一个知觉结构中整体不能归结为其部分的总和。事实上，一个体系中只要以机遇作为其因子，这一体系就不可能具有可逆性，因为这个机遇引了它会以某种方式导致一种混合状态的存在，而这个状态是不可逆的。结果，一个含有机遇成分的体系，不同于那种可逆性的和组合性的确定体系，是难以进行加法式组合的（由于或然会遗漏较不可能的组合……）。

所以，总之，我们可以说，知觉与智慧的不同在于知觉结构是没有传递性的，不可逆性的，等等，因此，不是按照群集的规律构成的，其原因是知觉结构所固有的近似作用的相对性使它们基本上成为概率性的。因此，知觉关系的这种概率性构成与其不可逆性和非加法式组合是同一回事，而与其对立的是智慧所固有的可逆的组合。

第五节　知觉活动与智慧之间的类似性

那么，我们怎样解释知觉和智慧的结构之间的无可否认的相似性呢？两者都包含有主体方面的结构性活动，有机或复杂的关系体系，而双方的某些关系体系达到了"良好的"或平衡的组合。尤其是我们怎么说明在数中间结构的存在呢？而正是这些中间结构把低级的中心化和去中心化，以及由后者所产生的高级的智慧连接起来了。

在知觉领域，似乎必须把知觉本身……由于每一次中心化所引起和所形成的知觉关系的整体性……同知觉活动区别开来。知觉活动正是在中心化的活动和改变这种中心化的活动（以及其他活动）中起着作用的。很明显，这种区别依然是相对的，但是，值得注意的是每个学派都以某种方式承认这种区别不可……因此，它所说的……其整体性趋向限制了较低的活动自身的整体结构，后者由于物理上和生理上的平衡律而显著地突出了。这种学说就不得不重视被试所具有的作用。它借助"分析的态度"来解释整体是怎样可被局部地分离的，特别是承认被试的态势或心向是知觉方面的先前的心理状态为转移的许多事例的原因。一个由魏茨谢克、[illegible]、奥尔得佩格和布尔梅斯特(Burmester)所提出的例是……以及被试的参与……的知觉中都是

参见[illegible]"[illegible]"，心理学[illegible]第[illegible]卷[illegible]第[illegible]页。

作为一个整体看[illegible]A[illegible]A和A的[illegible]这个整体中A是[illegible]A[illegible]A[illegible]A[illegible]是B[illegible]A[illegible]A[illegible]这种[illegible]无疑地提供了知觉型的非加法式组合的一个最好例子。

须有反应的参与,等等。

[illegible]智慧,而不确定它同知觉的关系的缘由。

[illegible]

[illegible]

[illegible]

① 这并不意味着是"被动性的",因为知觉已显示种种"组织规律"。

差不多就能判断他的智龄[illegible]一些客体离幼儿太远[illegible]次中心化才能囊括得了并加以比较时，知觉活动就以在[illegible]"移动"的方式扩[illegible]来，好像把一个客体的视像重叠在另一客体的视像之上[illegible]。这些移动[illegible]各次中心化[illegible]以[illegible]，从[illegible]导致真正的比较和双[illegible]移动，这些交错移动方[illegible]，就能[illegible]除[illegible]移动[illegible]中心化的[illegible]。对于这些移动的[illegible]使我们[illegible]年龄的成长[illegible]，那就是说，对于远离的客体大小的估计有着[illegible]改进，就这方面[illegible]实现的[illegible]的系数看来，这种改进情形是不证自明的。

现在很容易表明，这些次中心化和双[illegible]移动，以及[illegible]两者的各种不[illegible]所含有的特定调节，对于形状和大小方面著名的知觉"[illegible]性"是起了[illegible]作用了[illegible]值得[illegible]的是我们在实验室里儿童[illegible]大小[illegible]；儿童对[illegible]的客体的大小[illegible]过低[illegible]由于"[illegible]的[illegible]"），但成人都差不多[illegible]估计[illegible]。这些"[illegible]"[illegible]前[illegible]心理学家[illegible]的，[illegible]都把这些"[illegible]"[illegible]外[illegible]之[illegible]外；在我们看来，这些"[illegible]"[illegible]，没有[illegible]更好[illegible]明，在[illegible]性的构成中有[illegible]"[illegible]"[illegible]。这种[illegible]是在婴儿[illegible]（[illegible]其精确[illegible]过分[illegible]大了[illegible]，我们在[illegible]婴儿[illegible]的[illegible]，[illegible]他们[illegible]地来[illegible]他们[illegible]的客体[illegible]，[illegible]导致我们把知觉活动包括移动[illegible]比较[illegible]感知[illegible]的表现[illegible]"[illegible]"[illegible]方面，客体形状的[illegible]性[illegible]与客体[illegible]相关的[illegible]在下一章中我们将再加以讨论。

简单地说，知觉[illegible]当[illegible]了是[illegible]动作的[illegible]物，其中包括眼[illegible]视或有关[illegible]方面实[illegible]或可能的运动；[illegible]

[illegible]变化到使人联想起"[illegible]"的那种[illegible]。但[illegible]从来[illegible]"[illegible]的只是由于这些实际的或[illegible]，[illegible]知觉[illegible]使人联想起[illegible]的和[illegible]的[illegible]的转移的那些[illegible]的[illegible]观念，但知觉"[illegible]"之所以不能达到理想的精确程度[illegible]，[illegible]体[illegible]，[illegible]是[illegible]述[illegible]知觉[illegible]有[illegible]组合性了。

这[illegible]知觉活动也是[illegible]移、移动，和[illegible]那种智慧的[illegible]纳捷（[illegible]H.[illegible]）[illegible]有[illegible]，使[illegible]先对[illegible]分别为[illegible]和[illegible]分之[illegible]秒时间[illegible]

① 法国《心理学资料》第29卷（1943年），第173—253页。

② 法国《心理学资料》第29卷（1943年），第173—253页。

③ 《婴儿对现实的构成》，第157—158页。

上去似乎比另一个小些(代替直径为一毫米那么圆的另一个直径为24毫米的圆则被估计过高),其原因是时间推移(移动)而产生的对比效应(乌兹纳捷称之为定势)。我们与冯格尔合作测量了7—?岁儿童和成人的这种错觉①,获得了下述结果,就知觉同智慧的关系来说,把这些结果当作一个整体来考虑是很有启发意义的。一方面乌兹纳捷效应在成人身上显著地较高于儿童身上(跟重量错觉本身一样),但另一方面,这种效应在成人身上消失得较快:在直径都是24毫米的两个圆呈现几次以后,成人逐渐恢复客观估定,儿童则仍保持残余效应。所以我们不可能用记忆痕迹来解释这种双重差别,否则定势必须说成人的记忆较好,但忘记得也较快!相反地,随着年龄的增长,上述那种校正和调节的活动似乎朝着较大程度的灵活易变性和较大程度的可逆性方向发展。这是知觉朝运算方向发展的一个鲜明例子。

奥尔斯佩格和布鲁克纳特的一个巧妙实验是把一个四周镶着白边的方块放在黑色圆盘上旋转。在低速旋转时,可以直接看到方块,虽然图像是由四条白线构成的边所包围的一个双线十字形。在高速旋转时,只能看到圆图像,但在中等速度旋转时,看到了一种过渡性的图形,这是由于各边所包围的一个单线十字形。由于这两位作者所谓的预期,无疑是发生了一种感知运动性抑制,足以使被试可能整个儿地重建方块(第一时相),局部地重建方块(第二时相),或者由于速度过快的干扰而使重建不能实现(第三时相)。我们同朗格内尔和德梅特里亚德(B. Demetriades)合作者发现,根据对5—14岁儿童的实验结果,第二时相(单线十字形)的出现越来越迟(即随着年龄的增长,旋转速度可越来越快),对旋转中方块的重建或预期,随着被试的发展而改进(即在旋转速度较快时出现)。

但是,情况并不到此为止。我们给被试呈现两个圆柱体,把A放在离开他1米处,把C放在离开他4米处,以便作深度知觉方面的比较。我们先测量对C的知觉(估计过低或过高等等),然后在C旁放一个与A相等的圆柱体B,与C并列,两者侧面的间距为?米,或者在圆柱体A同C之间放有一系列与A相等的圆柱体B'、B''、B'''(侧面距离相同)。成人和大于8—9岁的儿童能直接看出A=B=C或A=B'=B''=B'''=C,因此,他能把A=B和B=C在知觉上的相等直接转移到C=A的关系上,因而闭合成为一个三段论方面的。年幼儿童只看出A=B、B=C,而A则不同于C,仿佛在A、B、C的转折关系中所看到的相等不能迁移到A、C的直接关系上:6—7岁以前幼儿对于A=B、B=C这种可传递的关系不能作运算上的组合,因此不能得出A=C。但是十分奇怪的是,在7岁到8—9岁之间有一个中间阶段,这时被试能借助智慧直接推论A=C,同时又看出C在知觉方面较大于同于A!这个例子清楚地表明换位(这是一种关系的"转移",它与感觉数值的转移是相对立的)也是来源于知觉活动,并非来自于一切年龄所具有的自动化结构过程。我们依然必须明确知觉方面的换位同运算的

① 法国《心理学资料》第30卷(1944年),第139—196页。

传递性之间的关系。

但是，不仅有外在于所知觉到的图形之外的换位，除这种外在的换位外，我们还必须识别内在的换位，后者能使我们认识实际图形范围内的循环关系、对称（或相反的关系）等等。在这里关于智慧发展的作用也有很多情况可讲，年幼儿童绝非如有些人所试图强调指出的那样，善于构成复杂完形。

根据所有这些事实，我们可作出下列结论：知觉的发展足以说明有一种知觉活动的存在，这种知觉活动导致去中心化、移动（空间的和时间的）、比较、换位、预期，而且一般地说，分析越来越灵活而向可逆性进展。这种知觉活动随年龄的增长而增加，于是由于幼儿所具有的知觉活动还未充分发展，他们以"混沌的"或"笼统的"方式进行知觉，或者通过积累不连贯的细节进行知觉。

知觉本身的特点是概率性的、非可逆性的体系（结构①），这种体系是偶然性的，或纯然受概率性分配的中心化所制约的；另一方面，知觉活动却把连贯性和不断发展的综合能力引进这种体系中。这种知觉活动已经成为智慧的一种形式了吗？我们已经懂得（参见第一章和第二章末），这类问题是多么没有意义。然而，我们可以说，足以使向各方面去中心化协调起来的那些活动，以及移动、比较、预期，特别是换位，在它们的起源上是同下一章所要讨论的感知-运动性智慧密切相关的。尤其是内在的和外在的换位（包括其他一切知觉活动）跟作为感知-运动性格式的特征的同化极其相似，特别是跟促使这些感知-运动性格式迁移的概括性同化相似。

但是，如果知觉活动接近于感知-运动性智慧，它的发展就会使它达到运算的萌芽。随着通过比较和换位所进行的知觉调节趋向于可逆性，这些知觉调节就成为运算机制的开端所需要的灵活性支柱之一。运算机制一旦建立，又会反作用于知觉调节，并通过（类似于上述相等关系的换位等举例中的）反作用，而把这些知觉调节统合于运算机制中。但是，在这种反作用以前，这些知觉调节把越来越多的灵活易变性引进感知-运动性机制，借以构成运算的基础，从而为运算铺平了道路。事实上，作为知觉基础的（知觉）活动，如果能超脱跟客体的直接接触，而在时空距离不断增加的情况下进行着，就足以使这种活动超出知觉领域本身，并摆脱阻碍它达到完全的灵活易变性和可逆性的种种局限性。

然而，知觉活动并不是酝酿智慧运算产生的唯一媒介，我们还必须考虑使习惯得以产生的，而且跟知觉本身有极其密切联系的种种运动机能的作用。

① 这里的"体系"（system）似相当于"结构"（structure）。——中译者注

第四章　习惯与感知—运动性智慧

把运动机能跟知觉机能分离开来，只有在进行分析时才是适合的。正如魏茨泽克①令人信服地表明的那样，根据反射弧的格式，把这种反射现象割裂为感觉刺激和运动反应的那种传统划分，就像把反射弧本身看作孤立的东西那种看法一样是荒谬的，而且只是指人为的实验产物而言。知觉一开始就受到运动的影响，正如运动受到知觉的影响一样。这就是为了描述婴儿行为所特有的那种同时的知觉性和运动性同化而谈及感知—运动性同化时，我们所已明确表述过的情形②。

于是我们不得不把我们刚才在知觉的研究中所理解的一切放在使知觉得以发生的真正前后关联中，并探究智慧是怎样在自发的行为中形成的。婴儿一旦超越纯粹遗传联系（即反射）的阶段，他就由于经验而获得种种习惯，这些习惯能否为智慧提供基础，还是与智慧毫无关系呢？这个问题是与我们关于知觉对自己所提出的问题极相似的。答案也很可能是相同的，这就能使我们的探究进展得更迅速，并把感知—运动性智慧同制约着它的一切低级过程相关联起来。

第一节　习惯与智慧

最适合于说明把智慧的发生问题同习惯的形成问题相衔接起来的，莫过于比较一下对这两个问题的各种不同回答。在这两种情况下似乎有一些相同的假设：仿佛智慧是以自动化形式表现为习惯的那些机制的扩展。

关于习惯，我们又一次遇到联想、尝试错误或同化性结构过程等等的发展格式。联想主义在处理习惯同智慧间关系时，竟把习惯看作解释智慧的原始事实。尝试错误说把习惯归结为在乱动行为进程中所选定的反应成为自动化的问题，而把这种自动化看作智慧本身的特点。同化说则把智慧看作同化活动的一种平衡形式，而那种同化活动的最初形式就构成习惯。至于否认发展的种种解释，我们将又遇到与生机论、先验论和完形说相应的三种组合：来源于智慧的习惯，与智慧不相关的习惯，以及直像对智慧与

① 《完形派》，德文版 1941 年。
② 《儿童智慧的起源》，1936 年。

知觉的关系那样，以结构过程来解释的习惯，且把结构过程的规律看作依然与发展无关。

关于习惯同智慧的关系（这是我们在这里所关心的唯一问题），我们必须首先确定这两种机能是否彼此独立，然后确定其中一种机能是否来源于另一种机能，最后确定这两种机能是按不同水平从什么样的共同组织形式中产生出来的。

就智慧运算的先验论解释来说，其最典型的逻辑是否认这些智慧运算与习惯有任何关系，因为这些智慧运算是从与经验无关的一种内在结构中产生出来的。依据对这两种现象最终状态所进行的内省，它们之间的差异是深刻的，而彼此的相似却是表面的，这是事实。H. 德拉克洛瓦对这两方面作了尖锐的讨论：对于重复情境的习惯性反应似乎含有一种概括化（泛化）过程，但是智慧以一种由有意的选择和控制所构成的性质完全不同的概括性来替代这种无意识自动化方式。这一切都是正确的，但是我们对习惯的形成，越是把它当作绝非自动化地进行的来分析，我们便越对确在一开始就发生作用的那些活动的复杂性……另一方面，我们在追溯智慧的感知—运动性根源时，也就是在追溯一般学习过程的背景方面了。所以，在肯定这两种类型的结构是不可还原的以前，重要的是从纵的方面区分一系列不同水平的动作，并从横的方面考虑这一系列不同水平的动作的复杂程度或自动化程度的时候，必须查定一下，在通常所称为习惯的那种有局限性的和呆板性的协调跟智慧所特有的那种有较大活动度的、更有易变性和较远距的极限性的协调之间，是否会存在一定的连续性。

这一研究由拜滕杰克（F. J. J. Buytendijk）做到了。他出色地分析了低级动物的习惯，特别是无脊椎动物的习惯的形成。可是，这位作者所发现的影响习惯的因素越复杂，他就越趋向于把习惯所特有的那种协调从属于有机体所固有的官能，即智慧本身。这是由于他的生机论体系的解释所致。习惯的形成总是涉及手段与目的这一基本关系：一个行动绝不是一连串机械地联合起来的动作，而是指向于获得满足，如接触食物，或摆脱困境，例如把一只家桑螺①的腹背倒过来放着，它就会越来越迅速地恢复正常姿势。但是手段和目的的关系是智慧行动的特征；习惯因而可能是智慧结构的表现，而这种智慧结构必定是随着整个有生命结构一起扩展的。正如赫尔姆霍茨用无意识推论的参与来解释知觉那样，生机论终于把习惯描述为有机体的无意识智慧的结果。

然而，虽然我们必须充分承认拜滕杰克关于这方面观察的合理性，即最简单的习得的复杂性，以及需要跟满足之间关系的不可还原性，却毫无理由草率地用被认作是原始事实的智慧来解释一切。这样一个命题，正如对于知觉的类似解释会有同样的困难那样，也具有一系列困难。首先，习惯跟智慧不一样是不可逆的，因为习惯总是按一个方向以求达到同样结果的；而智慧却是可逆的。把一个习惯颠倒过来（例如，朝相反方向，即从右向左写字等），意味着要学会一种新习惯，而“相反的智慧运算”在心理上是与原来的运算

① 学名“椎实螺”。螺壳椭圆椎形，头部宽大，有触角一对。——中译者注

中含有的（在逻辑上构成同样的改变，不过方向相反罢了）。其次，恰如理智的领悟只能略微改变知觉那样（正如罗林在答复赫尔姆霍兹时所指出的，知识对于错觉很少影响，反之，低级的知觉不会自动化地使它本身变成一个智慧动作），同样智慧也只能略微改变一个获得的习惯，尤其是，习惯们肯定不会为智慧之发展。这两类结构的分别出现，在发生的序列上确实有相当时期的脱节：一种海葵在潮水下落时闭合起来，借以储存它们所需要的水，这并不是真正地智慧的证明，特别是在水族馆中它们的这种习惯在消失之前，还保持了好几天。戈德史密斯（M. Goldsmith）的刺鳍鱼学会了穿过一块玻璃上的小孔而获得食物，在玻璃拿开后，还遵循同样的路线。我们可以把这种行为叫作受拘束的智慧，但这种智慧依然低于通常无保留地所称为的那种智慧。

因而存在着一种长期以来似乎是最简单的解释：习惯是可以用被动地经验到的联想（联合）加以解释的，一个同样的主张，智慧就是由后天习得的联想、联合日益增长的复杂性所逐渐从习惯发展成的。我们并不打算在这里批判联想主义，因为对于这种解释的种种批评，跟联想主义企图借以伪装自己的各种不同形式的辩驳，是同样为人所熟知的了。然而，为了要探索出智慧有机的真正发生，重要的是应牢记：最简单的习惯依然并不能归结为被动的联想（联合）模式。

但是，条件反射概念或一般条件作用的观念，由于给联想主义提供了精密的生理模型以及一些修正的术语，而使联想主义获得了再生的活力。因而心理学家试图对联想主义作一番新的应用，把它用来解释智慧的机能（学习等），有时还用来解释智慧本身的活动。

然而，即使条件行为的存在是非常之真实，甚至是极其重要的事实，对于这种条件行为的解释并不意味着可以有一种反射学化的联想主义，可把条件行为与联想者经常地等同起来。当一个信号与一种需要相联合时，在这方面并不只有一种被动的联合（即单纯是由于重复而被记录成的）；在这种联合中也有意义的参与，因为只有在自治的一种需要及其满足的情况下才会发生联合。虽然我们在理论上常常会忘记这一点，但每一个人在实践中都知道，一个条件反射只有在它得到肯定和强化的情况下才能巩固；如果不间歇地把真正的食物同其信号一同呈现，与食物相联合的信号并不会引起持久的（条件）反应。联想（联合）因而成为一个复杂行为的一部分，这个复杂行为以一种需要作为开端，以这个需要获得满足（真正的满足、预期的满足或者甚至伪装的满足等）作为终结。这等于说，就联想联合一词的传统意义来说，上述那种情形并非联想的一个实例，它是跟意义相结合的结构的一种复杂格式的实例。此外，如果参照一系列条件反射的历史顺序来研究这系列条件反射的话，凡关心心理学的人都会提出这种历史顺序来跟过分简单化的生理学条件作用图式对立，复杂的结构过程的作用便显得更占优势。例如，A. 雷伊曾把一只豚鼠放在一个分隔为A、B、C三格的箱子里的A格中，在施以电击之前发出一个信号。在重复呈现这个信号的情况下，豚鼠跳入B格，而后又回到A格，但只有再经

过几次试验，就可以使豚鼠从A格跳入B格，再从B格跳入C格，然后由C格回到B格，由此再回到A格。因而在这一实验中，条件反应并不是单纯地替代那些原来由于简单反射而来的反应，而是只有通过对整个环境进行一种结构过程才达到巩固的新行为。

如果对于最简单类型的习惯来说，真是这种情形的话，那么对于往往被认为是智慧萌芽的愈益复杂的"联想迁移"，就更不用说，也一定是这样的情形了。只是在反应和知觉之间有联想（联合）的存在，这种所谓的联想（联合）才真正把这种新成分同早先的活动格式统合在一起（无论这种早先的活动格式是反射性质的，还是如在条件反射情况下那样），这是属于更高水平的。联想（联合）实际上也是这样一种同化：联想（联合）的环链绝不是单纯地重现外界现实中直接给予且已经形成了的一种关系。

这就是为什么对习惯形成的研究，也像对知觉结构的研究一样，是同最高级的智慧问题相关的。如果早年的智慧只在于一对一地接受外界环境中的已经一劳永逸地形成的关系，而对所已完成的大量联想（联合）和关系施以智慧的作用，那么这种智慧作用实际上是虚假的（这种智慧作用仍是与未较高水平的习得）。另一方面，从知觉活动的开端和在习惯的形成中，出现一种有主动作用的同化过程，而这种同化过程最终发展成为智慧所特有的运算；就这种有主动作用的同化过程而论，有些作者的试误理论的那些经验性智慧模式，在一切阶段都是不适当的，因为他们忽视了同化的构造过程。

例如，我们知道，马赫和里尼亚诺把推理看作"心理实验"。要是这种心理实验是对于已准备好的外界现实的一种模拟的话，那么这种描述当然是正确的，但它采取解释性解答的形式时，却是错的。由于心理实验并非对外界现实的摹写，而且由于在各个习惯阶段，对现实的适应也意味着把现实同化于主体的格式中，因而把推理解释为心理实验就成为循环论证了；要实行实验（不论是外在的或内心的），需要整个智慧活动，完成状态中的心理实验在思维中所重现的并非现实，而是影响现实的动作或运算，而这些动作或运算的形成问题始终没有被接触到。只有在儿童思维开始的那个阶段，我们才可以按照对现实所进行的简单内心模仿这一意义来谈心理实验；然而在这种情况下，推理当然是还没有逻辑性的。

同样，当斯皮尔曼把智慧归结为三种根本活动："对经验的理解"、"对关系的推断"以及"对相关事物的推断"时，我们必须补充指出，如果没有构造性同化过程的参与，对经验就不会有所理解。而所谓对关系的"推断"应被认为是真正的运算（把对称的关系依序排列[1]或集合成群），至于对相关事物的推断（"把任何性质跟任何关系连在一起加以陈述，易于直接引起对相关性质的认识"[2]），这是符合某些特定的群集的，即符合关于类或关系的乘法这一群集的（参见第二章）。

① 原文如此。似应为"把不对称关系依序排列"。——中译者注

② 《智慧的性质》，1923年，第91页。

第二节　尝试错误与结构过程

如果习惯或智慧都不可能用与外界现实中事先提供的关系完全相对应的一系列联想（联合）的协调来解释，而习惯与智慧两者都涉及主体本身动作的话，那么难道最简单的解释不就是把这种动作归结为对随意发生的一系列尝试（与跟环境无直接关系的），借助于这些尝试所导致的成功和失败而逐渐对它们作选择吗？桑代克（E. L. Thorndike）在研究学习的机制时，就是按这种方式把一个动物放在一只迷笼里，并按照错误次数的减少来衡量保持。最初这个动物随意乱动，即尽量让自己做偶然的尝试，但是错误逐渐被淘汰，成功的尝试被保留，从而确定了随后的通路。这个按照效果进行选择的原则叫作"效果律"。这个假设是很吸引人的：主体方面的作用被纳入尝试中，环境方面的作用则被纳入选择中，效果律承认一切积极主动的行为都含有需要与满足的作用在内。

此外，正是在这种解释方案的框架中，考虑到了把最简单的习惯同最高度发展的智慧衔接起来的全部条件。克拉帕雷德曾经从有关尝试错误，以及随后根据经验加以检验的种种概念，把这些概念作为一种智慧学说的基础，并把它连续地应用于动物的智慧、儿童的实践智慧，甚至成人思维心理学中"假设的起源"这一问题方面①。正是，从这位日内瓦心理学家的许多著作中，我们可以看到一种从头至尾的重要的演变，因而只要对这种演变进行研究，从中就足以对尝试错误概念作适当的批判了。

克拉帕雷德最初把智慧、对于新条件所作适应的一种替代性机能，同（自动化的）习惯和本能（对于重复情境的适应）相对立。但主体在新情境面前有怎样的行为呢？从詹宁斯（H. S. Jennings）的纤毛虫到人（以及面临着意外情境的科学家本身）都是按尝试错误方式行动的。这种尝试错误可能只是感知运动性的，或者可能内化成为仅仅在思维中进行"尝试"的形式，但是它的功能总是一样的，即设想出种种解决办法，以便随后根据经验从中选择。

完全的智慧活动因此包括三个重要阶段：指引人进行探究的疑问，种种解决办法之前的假设，以及从中选定哪种解决办法的检验过程。然而，可以区分出两类智慧，一类是实践性（或"经验性"）的；另一类是"思考性"（或"计划性"）的。在第一类智慧中，疑问以单纯的需要形式出现，假设表现为感知运动性的随意尝试，检验过程只表现为一系列失败或成功。在第二类智慧中，需要反映在疑问中，尝试错误内化为对假设的探索，检验过程有待于通过"对关系的意识"，以使经验作出认可，这样才得以做到抛弃种种荒谬的假设而保持那些正确的假设。

① 法国《心理学资料》第26卷（1933年），第1－155页。

这就是克拉帕雷德在处理智慧心理学中假设的起源时所持理论的梗概。克拉帕雷德强调指出尝试错误在智慧思维中所保持的[illegible]作用时，通过他的"隐含的思维"方式，就使他自己不再把尝试错误放在理智的探究的真正起点上了，可以说，把它放到了这种探究的边缘上去了，只有在事实材料使主体感到困惑时，才把它放在前面地位上去。另一方面，在他看来，这起点似乎是由一种意识所提供的，对于这种意识[illegible]没有强调指出过：探究一旦受到需要或疑问的推促[illegible]一种就其他方面看来依然被认为是神秘的机制，而当有有关问题的事实材料时，会先发生的一件事是意识到一系列单纯"有含蓄意义的"关系。这些蕴涵可能是真实的，也可能是虚假的。如果是真实的，经验便对它们不加证明；如果是虚假的，经验就与它们相矛盾，只有在这时尝试错误才真的开始了。因此，尝试错误只是作为一种代用品或补充用品而出现，这就是间接地从种种原始的蕴涵中引申出来的行为。克拉帕雷德的结论是：尝试错误不是个起点；它是部分地受疑问和蕴涵所推动的，只有在有关事实使主体对种种蕴涵的[illegible]感到[illegible]时，它才成为真正偶然性的。

"蕴涵"究竟是什么呢？这就是这位[illegible]提出的[illegible]。[illegible]它跟习惯的连锁系列[illegible]有紧密的联系[illegible]心理学家所指的"联想"，不过[illegible]它是一种"[illegible]倾向"的表现。如果没有这种[illegible]，主体就不能获得[illegible]任何[illegible]（第[illegible]页）。它不是根据于"一对成分的重复"[illegible]，它是"在可能成对的两个成分最初[illegible]时发生的"（第[illegible]页）[illegible]只能对之加以否定或肯定，而不能创造它。[illegible]当一个[illegible]提出一对联合时，主体便以一种蕴涵来强化这对联合。实际上它的[illegible]W. [illegible]的"联合律"[illegible]用来解释联想的那条定律[illegible]"联合[illegible]动作的[illegible]或[illegible]概念的[illegible]"（第[illegible]页）。因此，克拉帕雷德[illegible]蕴涵来解释条件反射；巴甫洛夫（И. П. Павлов）的狗在看到食物的同时听到铃声[illegible]，因为那铃声的"蕴涵"就是食物。

[illegible]尝试错误说的这种逆转[illegible]我们自己[illegible]我们从事探究[illegible]探究不相关联地存在着的[illegible]不是[illegible]只是凡[illegible]构成的一些机制处于[illegible]表现[illegible]成为先决条件，而在另一极端，关于"什么""[illegible]"等等[illegible]已[illegible]全地或局部地完成的归类、[illegible]等的表现（参见第[illegible]章）。由此可以[illegible]，指引探究的格式，就是为了解释需要或疑问的出现[illegible]种先前存在的格式，这[illegible]意识到探究的[illegible]，并且像探究一样，也[illegible]格式[illegible]一次同化活动。

如果的确是这样的话，那么把[illegible]看作[illegible]习惯又是[illegible]的根源的一种[illegible]事实是否合理呢[illegible]，对这个名词并不是按[illegible]其逻辑

行，乃是同化的作用，而编涵正是同化作用的内部产物。

② 《习惯的形成》，第 65—67 页。

始，就必须考虑在种种运算的最终"群集"中，或为运算的"结合性"的究竟是什么（参见第二章）。至于托尔曼，他却提出在习惯本身的形成中泛化所起的作用。把一个动物放在与它所已熟悉的迷津有所不同的迷津中，它知觉到一般的类似性，并把它在先前情境中取得成功的行为（特殊的路线）应用于新情境中，所以经常有复杂的结构过程。不过对托尔曼来说，有关的结构并不是按苛勒的理论和格式塔那种简单"完形"，这些结构是符号完形，即具有种种意义的格式。托尔曼所考虑到的种种结构所具有的一般效力和意义这种双重性质，是一种相当良好的迹象，足以表明它也符合于我们所称之为同化格式的那种东西。因此，从简单的学习一直到智慧，似乎涉及一种同化活动。这种同化活动既是各种最被动形式的习惯（条件反射和联想性迁移）的构成所必需，也是活动的外部表现（受指引的尝试错误）的展开所必需。就这一方面而论，习惯与智慧之间关系的问题，跟知觉与智慧之间关系的问题极其相似。正像知觉活动并不等同于智慧，但知觉活动一旦能摆脱它所集中化的直接的当前的客体，它就得以跟智慧相联系；同样，产生习惯的同化活动也并不等同于智慧，但在各个不可逆的和孤立的感知运动性结构一旦分化并相互协调为灵活易变的关联时，这种同化活动就可以导致智慧。就这一点而论，这两类活动之间的相似性也是显著的，由于知觉与习惯这两者总是联合成复杂的格式，并由于习惯所特有的"迁移"或泛化，从运动方面来说，正好与不同图形组成内的"换位"相同，两者都涉及同样的泛化性同化。

第三节　感知运动性同化与儿童智慧的产生

关于智慧是怎样来源于（在较早阶段产生习惯的）同化活动的解释，足以表明自心理生活从机体生活中分化出来那一刻开始起，这种感知运动性同化就转化为具有更广大范围的较灵活易变的结构了。

自遗传结构以前的发展，我们可以看到，与反射（内部调节生理的组织）相平行的是练习的积累影响和门迹探索的萌芽，后者是对空间和时间上远离事物的最初反应的特征，我们曾以这些反应给"行为"下定义（第一章）。一个营养失调的新生儿，在最初几天中让他吮吸母乳时就一定会发生困难。如果一开始就让他吮吸母乳，他的吮吸技能就会逐渐改善；把他放在母亲怀里，他就会找到最适当的姿势，并且会越来越快地找到这种姿势。虽然他会吮吸任何东西，但很快会拒绝吮吸手指而坚决吮吸乳头。在两次哺乳间他会空口吮吸等等。这些日常的观察表明，即使在遗传所控制的那些机制的狭隘范围内，也会出现机能方面再造性同化（即练习）、泛化性或换位性同化（把反射模式扩展到新客体上）以及通过认识的同化（对于各种情境的辨别）等的萌芽。

正是在这种已经积极主动的情况下，终于能够通过经验实现最初的习得（因为反射动作并不导致任何新的习得而只会导致巩固）。不论我们所关心的是显然被动的协调，

如条件作用那样(例如能引起吮吸准备姿势的信号),还是反射范围的扩大扩展(例如,通过使臂部和手的动作与嘴的动作相协调而习惯了吮吸拇指),在这两种情况下,低级形式的习惯,都是由于新的成分被同化于实质上原先的反射格式中而产生的。但是重要的是要认识到,通过合并一个新成分,可以使反射格式扩展,正是由于这一事实涉及一个高级格式(一个真正的习惯)的形成,这个高级格式把那个低级格式跟自己整合在一起。所以,把一个新成分同化于原先的格式中,意味着原先的格式本身跟一个高级格式整合在一起。

然而,不用说,在这些低级习惯阶段,我们还谈不到智慧。习惯同反射比较起来在空间和时间方面具有较大范围,但这些低级格式即使被扩展了时,依然是彼此分离的,并无内在的灵活易变性,即在它们之间不会互相协调。它们所实现的泛化,依然只是那种与最简单的知觉迁移相类似的运动性迁移。虽然在较后阶段它们之间有机能上的连续性,但依然完全无理由把它们在结构方面同智慧本身相比拟。

然而,到了随视觉同抓握动作相协调而开始的第三阶段(在3个月到6个月之间,通常约在四个半月时),新的行为出现了,这种新行为显示出简单习惯与智慧之间的转化。让我们设想,一个婴儿躺在摇篮里,从摇篮上支起的篷顶挂下一些会发出丁当声的玩具和一根会拉动的绳子。这婴儿抓住绳子,摇动这整套玩具,但并非有意这样做的,也并不理解任何详细的空间关系或因果关系。所得效果使他很惊奇,他便多次去抓绳子,并进行整套动作。J. M. 鲍德温(J. M. Baldwin)把这种主动地重演最初碰巧获得的效果叫作"循环反应"。这种循环反应因此是再生性同化的典型例子。最初所做的那个动作以及随之而来的效果构成一个完整的行动,当与这个完整的行动有关的各个客体回复到它们的原来状态时,便激发一种新的需要,这些又被同化于原先的行动(因而被促进成为一种格式状态),而引起该行动的重演,如此等等。这个机制同低级习惯的起源中早已存在的那个机制是相同的,两者的不同只是在低级习惯的情况下,循环反应所影响的是婴儿的身体本身(因此我们把最初阶段的那种循环反应叫作"原始循环反应",如吮吸大拇指的格式),由此再向前发展,借助于抓握就把这种循环反应施行于外界客体了(我们把这种影响客体的行为叫作"继发的循环反应",虽然我们切记,这些客体还绝没有被儿童认为是实物)。

于是,这种继发循环反应是以简单的习惯所特有的最初形式的结构出现的。由于这些反应是行为的各孤立成分,这些成分毫无任何预定目的而作为一些整体重复着,而且受到进行过程中所出现的偶然情境的影响,它们实际上与一个完全的智慧动作很少有共同之处,我们要谨防作这样的臆测:被试的脑子里会像我们代他所作的区分那样,把原始手段(拉绳子)同最后目的(摇动摇篮的顶篷)区别开来;切勿认为,他会具有像我们用来同一种情境相联系起来的那些客体和空间的概念,对他来说,这种情境是不可分析的、笼统而混沌的。然而一旦这种反应经过几次重演,我们立即看到它显示出双重倾向:一种是这种反应的各成分有失去关联和内在地再关联起来的倾向;另一种是当呈现

出同原先材料并无直接关系的新材料时有泛化和手段变换的出现了。关于第一种倾向，可以指出，在儿童整套动作连续进展的次序(绳子、拉动、摇摆等)以后，这种反应就成为能被初步分析的了。看到会发出声响的玩具不动了，尤其在发现到可从绳子上垂下来的一个新客体时，终于会寻找抓住它们的动作。虽然这里还没有出现真正的可逆性，但是容易变性显然已有所提高了，儿童已把这种格式关联起来作为手段，在行动未又被重新构成的)和目的(后来被采取了)。另一方面，如果要儿童面对一个完全新的问题，例如，看到离他2—3米处有某个移动的东西，或者听到门旁有某种声音，他会作出拉动挂在那同一根绳子的反应，仿佛他要通过"拉"来重新发动那已经中断了的有趣的东西。这种新行动，最清楚地证明，缺乏任何空间接触关系的因果关系的存在，标准的正是最初形式的泛化。这种循环反应格式的内部关系，也像这种格式的外部协作那样，是即将出现的智慧的预兆。

自第四阶段起就表现出较大程度的精确性。在8—10个月以后，在前一阶段中由继发循环反应产生出来的那些格式在它们之间已经能进行协调了，有些格式作为手段，另一些格式成为动作的目的。例如，婴儿为了抓住全部或部分掩藏在遮盖后的一个目的物，就会首先挪开遮盖(因而运用了抓、打等方式)而后抓住这一目的物。因此，这目的就在手段之前决定了，因为婴儿是在有移开障碍物的意图之前，就有抓住目的物的意图了。这就意味着构成复合格式的各个成分格式可被灵活地联结起来了。此外，这些复合格式能够比先前作更大的灵活的泛化。这种灵活的和扩大的泛化相配合，在下述事实中尤其显著：当婴儿遇到新的客体时，他就轮流地试验他已掌握的各种格式(抓、打、摇、擦等方式)，从而这些格式得以起感知—运动的概念的作用。也可以说，被试仿佛由试图通过新客体的用途来理解它(“通过用途下定义”的方式，要在很久以后的言语阶段才出现)。

这第四阶段的行为因此表示出双重进展，即在格式之间的协调方面的进展，及其泛化方面的扩展。动作以及感知的可动性和组织不断增长着，主体与客体之间的线路，不再像前一阶段那样是直接的和简单的线路，它们是曲折的或迂回的线路，从循环反应的多种格式的和单向的通路，主客体之间的路线可以有所变化，对最初各种格式可以作出进一步迂回其时间。这里今后区分出了手段与目的之间联系的特点，这就足以我们可以用来谈及真正的智慧了。但是，为了说明智慧与最初行为在接近和连续性的，我们也应该注意到这种最初智慧的局限性，并没有发明或发现新手段，只是把已经熟悉的手段应用于没有预料到的情境罢了。

有两种习得可作为第四阶段的特征，这两种习得都与运用过去的经验有关。上文所描述的同化格式当然需要不断地同化外界事实。但是，这种同化可以说是被动地意义的而不是主动表达的：主体按照其需要进行行动，这种行动或者与现实相适合，或者会遇到客体所试图克服的阻力。偶然发生的革新要么被忽视了，要么被同化到先前的格式中，被循环反应所重现。然而，这种革新具有其本身的重要性，与上文有关系的，这当然也未

有，充分积累的种种格式，可供比较；而且跟已知事实十分相似的这个新事实，可以引起兴趣，同时又十分不同，可以避免厌倦。于是循环反应将包括新现象的重现，但这种重现伴有种种改变和积极试验，后者力图精细地从重现中引出新的可能行动。因此，婴儿在发现一个导落客体的抛物线时，他就试图按不同方式或从不同位置把客体扔出。这种再造性同化，带有分化的有意的变化，可以被称为"三级循环反应"。

此后，当种种格式被当作手段和目的而互相协调时，婴儿就不再限于把已熟悉的手段应用于新情境；他会通过一种二级循环反应分化出作为手段的那些格式，从而得以发现新的手段。这样，就产生被公认为具有智慧性质的一系列反应，例如通过扯拉目的物底下的毯布或系在目的物上面的绳子，或者甚至利用一根短棒作为独立的工具，而把目的物拉向自己。但是，这后一种行为，不论多么复杂，都应被认为并不是突然产生的，而是通过先前种种格式的活动引起的整个系列的关系和意义（手段对目的的关系，一个客体可以使另一客体发生运动的意义）而促成的。就这一点而论，扯拉目的物底下的毯布这种行为就是最简单的一种行为：被试在不能接触到目的物情况下抓住有中介作用的客体（例如，上面放着婴儿所想要取得的玩具的那块毯布等等），通过对毯布的扯拉与随之目的物的动作，在最初几个阶段还毫无意义；然而，当被试掌握了必要的关系时，他才认识到可立即利用目的物底下的毯布。在这种情况下我们才看到尝试错误在智慧活动中的真正作用：尝试错误既受到给行动以目的的那个格式的指引，又受到被选作开始手段的那个格式的指引，在连续尝试中还不断受到能够给偶然事件以意义的那些格式的指引，因而对这些格式能由智慧加以利用。于是尝试错误绝不是单纯的，却是构成主动顺化的过程，而这种主动顺化的过程又与同化性协调联合地发挥作用，从而构成智慧的实质。

最后，与婴儿出生后第二年部分时间的第六阶段，标志着感知运动性智慧的完成。主体并不像以前阶段那样要绝对通过主动的试验而发现新手段，但今后可以通过对他当时还不熟悉的种种过程进行迅速的内在协调而作出发现。属于这一类事的有苛勒对黑猩猩所描述的突然重构过程的现象，以及 K. 比勒的"哎呀体验"或突然领悟的体验。因此，在一岁6个月前从未有机会玩弄短棒的孩子们，第一次接触到短棒，可能使他们不必经过尝试错误就领悟到短棒与想要取得的目的物之间的可能关系。同样，明显的是，苛勒的某些被试可以说是通过思考，而不必经过预先的实践就会发现短棒的用处。

于是，主要问题在于了解这些内在协调的机制，这些内在协调意味着不必经过尝试错误而有所发现，以及与表象密切相关的内心预期。我们已经看到完形说是怎样通过单纯的知觉重构过程，而不必参照过去经验来解释这种情况的。但是，在婴儿行为的第六个阶段，不可能看不到先前五个阶段整个发展的一种特有的最终结果。事实上，明显的是，一旦婴儿习惯于种种二级循环反应，并习惯于构成真正的主动试验的那种理智的尝试错误，这就迟早能够使这种行为内化。当被试面临与问题有关的事实时，他就不再行动，而似乎代之以思考（我们有一个婴儿在试图以分乱行为把火柴盒上的口子拉大一些而

未能取得成功时，他就停止其活动，仔细地注视着他能看到的火柴匣口子，而后张开并合拢他自己的嘴）。一切情况似乎表明，他在继续他的尝试，只是通过隐蔽的尝试，即通过内化了的动作（在上述实例中，嘴的模仿动作是这种行动思维的极其明显的迹象）。那么发生了什么情况呢？对于导致突然解决方法的那种发现，我们怎样可以解释呢？感知-运动性格式已变得充分灵活，它们之间又易于互相协调，因而引起相互同化；这种同化既是充分自发性的（因而不再有实际尝试错误的需要），又是十分迅速的（因而给人以立即进行重构过程的印象）。于是，这些格式的内在相互协调之于各较早阶段的外部相互协调的关系，与内部言语之于外部言语的关系是相同的，前者不过是后者内化了的迅速而简略的轮廓。

但是，各格式之间同化性协调的自发性较强及其速度较快，能否完全解释行为的内化呢？或者在当前的阶段是否开始有表征，从而表明由感知-运动性智慧转变为真正的思维呢？婴儿在这一年龄开始习得言语，然而婴儿虽还没有言语，却能作出十分聪明的新发现，与这种言语的出现不相关联的是，在这第六个阶段有两类行为足以表明有表征的萌芽，但这种表征的萌芽并不比其后相当复杂的表征较低。一方面，婴儿能够作延迟模仿，即在对于某一模特儿已不在场时，能够再现它的复本（这是初次发生的）；不论延迟模仿是起源于想象表征，还是由后者引起前者，两者一定是密切联系着的（我们将在第五章再探讨这一问题）。另一方面，婴儿同时能从最简单形式的象征性游戏，即身体作出与当前情况无关的行动（例如，当他实际上已完全醒了时，由于开玩笑的假装睡着）。这里又出现了一种被体现了的意象，因而这种意象是运动性的，但已几乎是表征性的了。这些被体现了的意象是延迟模仿和最初伪装性象征的特征，它们在对各格式的内化的协调中是否起着信号的作用呢？这似乎就是我们刚刚举的一个例子所要说明的情形，在这个例子中婴儿用他的嘴模仿着他试图把那个火柴匣所露出的口子扩大些的动作。

第四节 客体和空间关系的构成

我们刚刚注意到，把儿童所构成的种种连续的结构（从简单习惯的形成到自发的和突然的新发现活动，后者是最高形式的感知-运动性智慧的特征）衔接起来的那种机能上的显著连续性。习惯同智慧之间的相似性因而变得明显了，两者都起源于感知-运动性同化，虽然起源的阶段是不同的。我们现在必须再考虑前面有关知觉同智慧之间的相似性所作的论述（参见第三章），这两者也是在不同阶段依存于感知-运动性同化的。在知觉活动方面，这种同化产生知觉的换位（这是与习惯动作的迁移密切相关的），而在智慧方面，这种同化则以独特的理智性泛化为特征。

知觉、习惯和智慧在它们的共同根源上是很简单的，而它们的各方面差异是很复杂

的。最适合于说明知觉、习惯和智慧之间联系的，莫过于从分析由客体和它们所形成的各种基本格式的感知—运动性构造方式入手。必须立即指出这些基本格式是与因果关系和时间不可分割地联系着的。实际上这种构造方式是跟我们刚才所探讨的言语前智慧的发展密切相关的。但是，这种构造方式也需要知觉结构的高度组织作用，以及由习惯所构成的完全整合的运动性结构。

这种客体的格式实际上是什么呢？就一个主要方面来说，它是属于智慧方面的一种格式：掌握一个客体的概念，就是把所知觉到的形归因于一个实体的基，从而使形及其所表示的实体得以在知觉域之外继续存在。从这个观点上，理解的客体的永久性，不仅是智慧的产物，而且正是构成关于守恒性的那些基本概念的最早萌芽，我们将看到这些守恒观念的萌芽在思维过程中的发展（第五章）。但是，正是客体本身的守恒，以及甚至它可被归因为这种守恒性这一事实本身，意味着这个固体（首先所要考虑的唯一一种类的东西）也保持着它的一定大小和形状；形状恒常性和大小恒常性至少是同样起源于知觉和智慧的一种格式。最后，更不用说，客体在知觉恒常性方面以及在超出当前知觉域极限之外的守恒性方面，是跟一系列运动性习惯相联系着的，这些运动性习惯既是这种格式构成的根源，又受到这种格式构成的影响。因此，我们可以看出，这个格式必然多么足以说明智慧、知觉和习惯之间的真正关系。

但是，客体的这种格式是怎样构成的呢？在反射阶段，当然没有客体，反射是对一种情境的反应，刺激和被引出的反应都只涉及与知觉现象相关联的种种性质。自无须任何必要的客体作为基础。当婴儿探索并找到了乳房，对他来说无须把乳房看作一个客体，因为吸吮的条件，连同个别姿势的持久性，就足以说明他的行为，却无须更为复杂格式的参与。在最早的习惯阶段，再认也并不意味着有一个客体，因为对知觉现象的再认，并不意味着深信在当前的知觉和再认之外，还有被知觉到的成分的存在；同样，婴儿用哭声召唤一个不在场的人，只是预期到这个人作为一个曾知觉过的熟悉人形象有可能回来，却无须把这个人当作存在于有组织的现实中的一个实体，并具有空间位置。另一方面，婴儿用目光跟随一个移动的形状，在这种形状消失时继续搜寻它，或者把头转到发出声音的方向而注视着等等，构成实践上的永久性的萌芽，然而这是与进行中的动作相密切联系的实践上永久性的萌芽。这些永久性的萌芽乃是由先前刚发生的知觉和反应所决定的那些知觉—运动性的预期和预料，而绝不是（与当前知觉所引起或决定的那种反应不同的）积极主动的探究。

在第三阶段（继发循环反应），婴儿能够抓住他所看到的东西这一事实足以使我们证明这些解释。根据C. 彪勒（C. Bühler）的观察，这一阶段被试能够把蒙在他脸上的布揭去。但我们却能表明，在这同一阶段婴儿并不试图把盖在他所想要的一个物体上面的布揭去，甚至他在看到这一物体，并且已着手去抓这物体的情况下，也有这种情形。因此，从他的行为看来，仿佛物体已被布所吸收，在物体离开知觉域那一刹那它就不再存在了似的；否则，这就等同于这样的情形：他并不具有使他搜寻已消失客体的行为，

(不论就行动方面(揭去覆盖)还是就思想方面(进行想象)来说。然而,甚至在这一阶段比在前一阶段,更有可能认为正在进行中的动作的目的物具有一种实践上的永久性或暂时的持续性,例如,在他被分心以后又能重新回到原来的一连串动作过程上去,能够重新寻找落下物体的位置等等。但这客体以暂时守恒性只是动作的,而在进行中的动作停止时,客体也就失去了这种暂时守恒性。

另一方面,在第四阶段(各图式的协调),婴儿开始搜寻遮盖着的物体,这就是发现了被掩盖起来物体的行为的开始,由此出现物体守恒性的开端。于是,我们可以观察到一个有趣的反应,足以表明这种最初的实体还没有个别化,因而依然与动作本身相联系:如果一个婴儿在A处(在他右边)在一个垫子之下找到了一个物体,而且当着他的面把这同一个物体转移到B处(在他左边的另一个垫子之下)的话,他最初会回到A处去搜寻,仿佛在A处消失的那个物体,会在它原来在的地方再找到似的!换句话说,这物体依然被包括在那个导致成功的那个动作所特有的整个情境中,而并不总会导致实体的个别化,或者各位移之间的相互协调。

在第五阶段,这种反应就没有了,除了对于那些只有在有了各种移位而达到的,只有具有表象那种协调形式的移位以外。在第六阶段,这种反应也不再出现了。

所以,很明显,物体的守恒性是由于位移在实践中的组织化而构成的,是构成感知运动性智慧的各格式相互协调的产物。因此,物体最初是与智慧所特有的各种相互协调连结着的,是由智慧本身所构成的,但它又为智慧的第一个常定因素,这是因为它成为空间组织中因果关系的形成所必需的常定因素,更一般地说,它是感知运动智慧的一切形式的同化所必需的常定因素。

但是,如果物体与动作在智慧的联系是这样紧密的话,那么物体的形状和大小的知觉恒常性的关系也是明显的。在我们上面所说的那些阶段中的第三个阶段,把一个奶瓶倒过来递给婴儿,如果他并未看到它另一端的橡皮奶头,他就会试图吮吸瓶底。如果他看见了橡皮奶头,他就会把奶瓶翻转过来(这是他所十分熟悉的动作的方向的运动)。但是,这个已有吸吮式这一图式,如果让他看到奶瓶的整体,即把奶瓶在他面前转动,而后让他看着奶瓶被颠倒过来,即使在这时他也不会把奶瓶颠倒过来,如果奶头并不在他看见的话;因此,在他看来,奶头似乎被奶瓶吸收掉了,除非他能够看到奶头。这种行为是物体没有守恒性的特征,也涉及奶瓶的各实际部分没有守恒性,这就是说,没有形状的守恒性。然而,在下一阶段,相应于永久性物体的构成,奶瓶很容易地被倒过来了。因此,显然奶瓶被颠倒了,它仍被认为一个在整体上保持不变的形状。在这同一阶段,我们看到这婴儿慢慢地转动着他的头,并且表示兴趣于一个物体的形状由于透视关系而发生的变化。

至于大小恒常性,布伦士威克和克鲁泽证明在最初几个月开始大小恒常性,它也是在第四个阶段,尤其在第五个阶段发展起来的。因此,人们往往看到,婴儿把拿在手里的物体在他的眼前移近移远,好像他正在研究物体大小随距离远近而变化。于是这些知

觉恒常性的发展是与物体在理智上的守恒性相关的。

现在这两种现实之间的联系，就易于理解了。如果各种恒常性确实是移动、换位以及对这两者进行调节的产物，那就很明显，这些调节机制，正如起源于知觉那样，也起源于运动性功能。形状和大小恒常性因而得到感知—运动性同化的保证，当所知觉到的物体的位置或距离发生变化时，这种感知—运动性同化就使有关的种种关系"移动"或换位了；同样，永久性物体的格式也是由于类似的感知—运动性同化所致。一旦物体离开知觉域时，这种感知—运动性同化就引起对物体的寻找，从而给物体以守恒性，这种守恒性是由主体本身的动作的扩展被推知的，并被设想成为外部世界的一种性质。因此，我们可以认为，这同样的同化性格式，通过"移动"和换位，既控制了所知觉到的物体的形状和大小恒常性，又在该物体不再被知觉到时引起对物体的寻找；因此，当物体消失时，由于它是被知觉为常恒不变的，因而就被寻找；而当这种物体重现时，它也是被知觉为常恒不变的，因为在它不再被知觉到时，就引起积极主动的寻找。知觉活动与智慧这两方面在感知—运动性阶段的分化，比知觉与反思性智慧那种情况的分化实际上要小得多，因为反思性智慧是依赖于由言词或心象所组成的符号，而感知—运动性智慧只依赖于知觉本身和种种反应。

因此，我们可以把一般的知觉活动，以及作为其特殊情况的知觉恒常性看作感知—运动性智慧的一个方面——这就是以客体与主体发生直接的和即时的关系那种情况为限的那个方面，然而感知—运动性智慧却超出知觉域，能预料到随后可以知觉到的种种关系，并重新组织先前所已知觉过的那些关系。于是，影响感知—运动性同化的种种机制的统一性因此是完整的，这就是完形说一度表明了的，因而它不无贡献，但关于这种统一性之所以从主体的活动方面，即从同化方面来加以解释；而不应该用不依赖于心理发展的而强加的静止完形来加以解释。

但现在发生了一个问题，对这问题的讨论导致对空间的研究。知觉恒常性是各种简单调节的产物，我们已看到（在第三章中），在一切年龄都没有绝对恒常性，而成人则有"超恒常性"，这足以为知觉恒常性是调节性质的，而非运算性质的提供证据。因此，有更为充分的理由来说明何以这种情形符合于婴儿头两年时期。另一方面，空间的构成，是否按照庞加莱（H. Poincaré）关于"位移群"在心理上的首要影响这个著名假设，十分迅速地导致一种群集的结构，甚至一种群结构呢？

在感知—运动性智慧方面，空间的起源完全受制于对种种反应所逐渐进行的组织，这种情形实际上就导致一种"群"结构。但是，与庞加莱所深信的位移群的先验性质正相反，这种情形是作为这种运动性组织所达到的最终平衡形式而逐渐发展成的。连续的相互协调（组合性）、倒转（可逆性）、迂回（结合性），以及位置的守恒性（同等性），逐渐形成了群，这种群就是各种动作所必要的那种平衡的作用。

在最初的两个阶段（反射阶段和低级习惯阶段），我们还谈不到各种知觉形态所共有的空间，因为这时有多少种性质上不同的知觉空域（味觉的、视觉的、触觉的等等），就

有多少种性质上不相同的空间。只有在第三阶段的进程中，由于视觉和抓握动作的相互协调，这些不同空间的相互同化才成为系统性的。这时随着这些协调的逐步进展，我们可以看到初级空间系统的形成，二者表示有群所特有的组合形式。因此，在循环反应中止的情况下，主体又回到起点重新开始；当他的目光追随着一个移动的物体时，如果这物体移动得太快，那就不能连续地看清楚（如在物体下落的情况下），主体通过自己身体的变位（位移）来核对外界移动物体的变位（位移），而偶然赶上移动中的物体。

但是，如果我们采取主体的观点，而不仅采取从数学角度观察者的观点，我们也会认识到，一个群结构的构成至少意味着两个条件：对客体的概念，以及通过纠正，甚至颠倒动作以自我为中心的最初倾向，从而对动作去中心化。实际上很明显，（位移）群的特有的可逆性要以对客体的概念为先决条件，反之亦然，因为要重新得到一个客体，就要使自己有可能回复原位（通过使这客体本身变位或使自己的身体变位）；这客体由于（位移）群的可逆组合，才完全常定不变。此外，正如庞加莱本身所曾明确地表明的，这种位移观念本身意味着有可能把状态的那种不可逆改变同位置的那些改变区分开来，而位置的那些改变的特征，正在于它们的可逆性（或者在于可能通过自己身体的动作来校正位置的改变）。因此，很明显，要是没有客体的守恒性，就不可能有任何（位移）“群”，因为一切情况似乎都是“状态的改变”。客体与位移群因而是不可分割的，前者构成了同一现实的静态方面，后者则构成这同一现实的动态方面。然而，情况并不到此为止：一个没有客体的世界，就是在主观的现实同外界的现实之间毫无一贯性区别的一个世界，因而是一个“非二元性”的世界（J. M. 鲍德温）。正是由于这一事实，这样的世界是以人们自己的种种动作为中心的，由于主体依然并非自我意识的，他就更加被这种自我中心观点所控制了。但是，（位移）群就意味着恰好相反的态度：完全去中心化，从而把自己的身体放在别人中间作为一分子，一个人处于这种位移系统中就能使他把自己的动作同客体的运动区别开来。

如果是这样的情形，那就很明显，在整个最初两个阶段中，甚至在第三阶段，这些条件中没有一个得以实现：客体没有被构成，各个不同的空间，以及后来倾向于使各个不同空间协调起来的单个空间，都始终以主体为中心。从那时以后，即使在实践中似乎会按（位移）群的形式回复原位，并相互协调时也不难把外表同现实区别开来，现实仍始终证明有一种独特的以自我为中心的倾向。正因为这样，处于第三阶段的一个婴儿，看到一个客体沿着 AB 线移动而在 B 处经过屏幕后面时，他并不在屏幕的另一边 C 处去寻找这客体，却往后向 A 处看，等等。这移动的客体因此并不是循着与主体不相联系的一条直线轨道而向前移动的一个独立“客体”，还依然依赖于主体最初看到这客体所在的那个突出位置 A。至于就客体的转动来说，我们已注意到上述被颠倒的奶瓶那个例子，婴儿并不把奶瓶再颠倒过来，却吮吸瓶底这一端；这一情形再次证明以自我为中心的透视方法占突出地位，以及缺乏对客体的概念，这一切又足以说明缺乏任何“群”。

随着婴儿想要寻找消失于屏幕后的客体，种种相互协调便开始具有客观性，并因有

得以构成感知—运动性群。但是，主体并不重视客体位置的连续移动，却在第一扇屏幕后寻找它（如上述那样），正是这一事实本身明显地表明，这个开始形成的（位移）群依然部分地是"主观性的"，即以主体自己的动作为中心，因为客体仍然依赖于主体的动作，客体还处在它被独立地构成的半路上。

直到第五阶段时，即直到能按照客体位置的连续移动而寻找客体时，才能使（位移）群成为真正客观性的，才能实现各次位移的组合性及可逆性，以及位置的守恒性（"恒等性"）。只是由于缺乏充分的预见性，还依然缺乏采取迂回途径（"结合性"）的可能性。但在第六阶段，采取迂回途径的可能性也将趋于普遍了。此外，跟这种进步平行的是构成了各客体本身之间的一系列关系，如"重叠""内包"或"外包""在前面"或"在后面"（把远离的各平面同大小恒常性相关起来）等等。

因此，我们可以作这样的结论，通过感知—运动性调节而形成对客体的那些恒常性，这是跟各种结构的逐渐构成联合进行的；这些结构也是感知—运动性的，但超出知觉的范围，并导致群的结构——不用说，这种群的结构依然是绝对实践性的，而不是概念性的。为什么知觉本身不能也得益于这种群结构，以及为什么知觉仍停留在单纯调节的阶段呢？对于这一情况的解释现在已很清楚，不论对外界或视觉特殊器官的最初以自我为中心的集中，进行多么大程度的去中心化，但知觉依然是以自我为中心的，而且是按照主体自己的观点把知觉集中在客体上的。此外，作为知觉特有的那种去中心化（即对各次连续的中心化进行相互协调），也只能达到概率性的构成，因而这种构成是不完全的（参见第三章）。因此，知觉的构成，不能超过我们刚才描述的那种"主观性"群的水平，即以主体自己动作为中心的那种体系，而在多种感觉性核上和调节作用上，甚至在这样的阶段，即在主体超出知觉域，以便在预期和重新构成看不见的动作和客体，从而能在直接的"实践性"空间范围内实现客观化群结构的各种阶段，也依然是上述那种情形。

概括地说，我们因此可以作出这样的结论，在产生知觉活动的感知—运动性过程、习惯的形成与言语前或表象前的智慧本身之间有着重要的统一性。言语前智慧的产生因此并非作为一种新能力，突然外加在先前充分准备好着的种种机制之上的，而只是这些同样的机制在下述情况下的表现，即这些机制在超出对世界的当前的和直接的接触（知觉）时，以及在超出知觉与反应之间被持的迅速自动化的联系（习惯）时，存在逐渐扩大的距离和通过更加复杂的道路，朝着灵活性和可逆性方向而发生作用时候的表现。所以，最初的智慧，只是适应于知觉和习惯的那些机制趋于平衡的形式，但这些机制只能通过脱离它们各自应用的领域，才能达到这种平衡形式。此外，智慧从这种最初的感知—运动性阶段起，已经在特定的空间情况下，成功地构成了我们称之为位移群的那种平衡了的结构——这种平衡了的结构是以一种完全经验性或实践性方式形成的，当然还依然处于非常局限性的直接空间范围内。然而，不用说，受动作的种种局限性所限制的这种组织，依然没有构成一种思维形式。相反地，一些已完成了的感知—运动性结构，即使已可按照经验性群的形式相互协调，但为了使这些感知—运动性结构可以扩展为真

正的运算，(从而这些真正的运算可能在符号性行为和反思性推理阶段构成并改组这些群集和群)，有必要经历从言语的出现直到儿童期末的思维整个发展。

第三编　思维的发展

第五章　思维的成长——直觉和各种运算

我们在本书第一编里已指出，当思维的运算被形成为那些以可逆的组合性(群集或群)为特征的复杂体系时，这些运算就达到了它们的平衡形式。但是，如果平衡的形式标志着发展的最终界限，那就不能解释发展的起点，也不能解释发展的构成机制。在本书的第二编中，于是我们能够指出，运算起源于感知—运动性过程；感知—运动性智慧的种种格式形成那些与概念和关系实际上等同的东西，这些格式的相互协调得以形成各客体和各动作的时空体系。这些格式的相互协调虽然依然具有实践性和经验性形式，但既已造成客体的守恒性，又造成了相关的群结构，且庞加莱所谓的被经验的位移群①。但是，很明显，这种感知—运动性群只构成一种行为格式(即在附近空间中各种可能的身体动作上形成的平衡了的体系)，而且这种感知—运动性群丝毫没有达到思维工具的水平。当然，感知—运动性智慧是思维的根源，并终生通过知觉和实践性定势继续影响着思维。特别是不能像有些作者过分迅速地由神经学过渡到社会学那样，忽视知觉在最高级发展的思维中的作用。知觉的这种作用单独就可以证明最初的种种格式具有持久的影响。但是，在反思性群集得以建立以前，还要经过很长一段历程，才能从前语言智慧发展到运算性思维。即使在这两个极端之间有机能上的连续性，但绝对有必要形成在性质上不同水平的一系列中间结构。

① 如果我们[illegible]三种主要体系：机体[illegible](本能)、感知—运动性结构(可被习得[illegible])[illegible]，我们可以把被经验的位移群放在第二类体系的顶峰，而运算的群和形式性的群集就处于第三类体系的顶峰。

第一节　概念性智慧与感知—运动性智慧在结构上的差异

为了理解运算得以形成的机制，最主要的在于明确所必须构成的究竟是什么，即要使感知—运动性智慧扩展成为概念性思维，还必须补充些什么。的确，最肤浅的见解，莫过于认为智慧的构成在实践阶段已经完成，此后只需借助于言语和想象性表象来解释这种现成的智慧是怎样内化成为逻辑思维的。

实际上，只有从机能观点出发，才容许我们在感知—运动性智慧方面发现与类、关系、推理相应的实际等同的东西，甚至发现合群形式的位移群或是位置的实际移动。从结构观点来看，因而也就是从效果观点来看，在感知—运动性相互协调与概念性相互协调之间，不论在相互协调本身的性质方面，还是在动作所达到的各种距离方面，即动作适用的范围方面，都依然有一定数目的根本差异。

首先，感知—运动性智慧活动仅在于协调连续的知觉和（连续的）外表动作，这些感知—运动性智慧活动本身只能归结为一系列状态，而被种种简略的预期和重构联系连接起来，但从未达成包罗万象的表象；表象只能在下述情况下形成：即思维使这些状态同时出现，从而使它们不受动作所特有的时间顺序的限制。换句话说，感知—运动性智慧活动像慢动作的电影，一切画面都是逐个相继地被看到的，但并未融合，因而缺乏理解整体所必需的连贯性视像。

其次，由于同样的原因，感知—运动性智慧活动只导致实际的满足，即导致动作上的成功，而并不能导致认识本身。这种智慧活动并不是为了事实本身而以对事实进行解释或归类或审察为目的的；这种智慧活动只是按照与追求真理无关的一种主观目标而把这些事实按因果关系连接起来，并加以归类和审察的。感知—运动性智慧因此是动作方面的智慧，丝毫不是反思性智慧。

就感知—运动性智慧的范围而论，这种智慧所对待的只是真正实体，因此它的每一动作只涉及主体跟客体之间极短的距离。它无疑是能够迂回并且能够倒转的，但它所涉及的除实际进行的反应和真实的客体外，别无其他。只有思维才能超出这些极短距离和实际途径，从而力图包罗整个外界，其中包括看不见的东西，有时甚至包括不能描绘的东西；主体和客体之间时空距离的这种无限扩展，构成概念性智慧这一主要新事物，并构成足以使思维实现运算的特殊能力。

从感知—运动性阶段过渡到思维阶段因此有三个重要条件。首先，速度方面的增加，足以使对于动作的连续阶段的认识融合成一个同时性整体。其次，不仅须意识到动作所要求达到的结果，而且要意识到动作的实际机制，从而使解决方式的探求得以与对动作性质的意识相组合起来。最后，距离的扩展，使影响真正实体的动作借助于影响象

征性表象的象征性动作而得以扩展，从而超出较近的时空限制。

于是，我们看到，思维既不可能是感知—运动性过程转变为象征形式，也不是这些过程单纯地延续为象征形式。思维远不是按照规定方式进行或者继续进行已经开始了的活动的问题：它有必要从一开始就向新的方面重建一切。知觉和外表反应将各自继续按原来方式发生作用，只是已被授予新的意义，并被整合入新的体系中。但智慧结构在它们能被完成以前，必须完全加以重建：一个儿童知道怎样把一个客体颠倒过来（参见第四章所谈及的奶瓶），并不意味着他就能在思维中把一系列倒转动作表象化；身体动作能够顺着复杂途径进行并返回到起点，这不一定意味着他理解到想象中的一系列位置移动；甚至在实践中能够预料到一个客体的守恒性，并不直接导致（足以影响由不同成分所构成的体系的）守恒概念。

此外，主体为了在思维中改造这些结构，他将遇到他在直接动作中所已克服的那些同样的困难，尽管这些困难已经转移到这个新阶段。儿童为了构成一个有空间、时间，以及有因果关系和各感知—运动性或实践性客体的外部世界，必须使他自己在知觉和动作方面去中心化；通过一系列连续的去中心化，他才会通过把他自己的身体和自己的动作放在其他人的人群身体和人群动作之中，而设法形成一个经验性的身体方面的位移群。思维方面的群集和运算群的构成，也需要在方向上有同样的改变，而这种改变将遵循更为复杂的途径。思维必须去中心化，这不仅是就关于运动的知觉是以自我为中心而言的，而且也是就关于主体动作的整体是以自我为中心而言的。起源于动作的思维最初确实是以自我为中心的，其理由正如感知—运动性智慧那样最初是以使它得以产生的特殊知觉或动作为中心的。传递性、结合性和可逆性运算的构成，因此涉及把最初的自我中心倾向颠倒为不以自我为中心的一系列关系和类，他的这种理智地去中心化（暂时不谈其社会性方面，我们将在第六章里论及）将实际上贯穿于整个儿童初期中。

因此，在思维扩展到空间上无限广阔和时间上更有伸缩性的领域，从而终于达到运算结构之前，思维发展的最初标志是，按照一大系列的松散和割裂的过程，重复着在感知—运动阶段似乎已完成的那种发展。

第二节　各种运算形成的阶段

为了揭露思维发展的机制，这种发展机制是以运算的群集作为其平衡的最后形式的，我们将简单而概括地区分出四个主要时期，它们是紧接着以感知—运动性智慧的形成为特征的那个时期的。

在言语出现以后，或者更确切地说，在使言语的习得成为可能的象征性机能出现以后（1½—2岁），就开始了一个时期，一直延续到将近4岁时显示出象征性思维和概念前思维的发展为止。

从4岁到大约7、8岁，发展成直觉思维，这是与前一阶段密切衔接的连续，这种直觉思维不断发展的各联合环节便导致运算的萌芽。

从7、8岁到11、12岁便组成"具体运算"，即涉及客体的那些思维运算的群集，但这些客体是可以通过各种感官加以对待和认识的。

最后，从11、12岁开始以及在青年期，形式思维达到完善地步，这种形式思维运算的群集是反思性智慧完成的特征。

第三节　象征性思维和前概念思维

自感知运动时期最后各阶段起，儿童能够模仿某些词语，并给这些词语以模糊的意义，但是对言语的系统性习得，大约要到两岁末才开始。

对儿童的直接观察，以及对某些言语障碍的分析足以表明，对一种言语符号系统的使用，有赖于运用一种较为概括性的"象征性机能"，这种象征性机能的特征是以不同于"被指称物"的一种"指称物"作为中介来表示现实的。

实际上，我们应当一方面区别象征与符号，另一方面要区别象征与标记或信号。不仅一切思维，而且一切认识性活动和运动性活动，从知觉和习惯到概念性和反思性思维，都在于把各种意义联系起来。一切意义意味着指称物与被指称的现实之间的关系。但在标记的情况下，指称物成为被指称物的一部分或一个客观方面，或者以方式上的因果关系而联系在一起：对猎手来说，雪地上野兽的足迹就是猎物的标记；对婴儿来说，一个几乎完全隐藏着的物体的被看到的一端，就是这个物体的存在的标记。同样，即使实验者所人为地形成的信号，对被试来说，只是这个信号所预兆的事件的一个局部方面（在一个条件反应方面，信号被知觉为一个目标的预兆）。另一方面，象征和符号则意味着从主体本身的观点看来，在指称物与被指称物之间是有区别的：因为儿童在玩吃东西的游戏时，代表一粒糖的一块小卵石是有意识地被看成某种东西的象征，而不是被象征所代表的东西；当这同一个儿童由于"任意符号"而把一个名称看作被命名的事物时，同样有的时，他还是会把这个名称看作指称物，仿佛把它看作实际上贴在被命名的客体上面的一个标签似的。

我们还可以进一步详细说明，按照通常有效地用于心理学方面的语言学惯例，把象征解说为指称物与被指称物之间含有相似性的联系，而符号则是"任意性的"，同时必然是基于习俗的。因此如果没有社会生活，符号就不能存在，而象征却可以由个人单独构成（如幼儿玩游戏时那样）。当然象征也可以被社会化，一个集体性象征大概一半是

符号，一半是象征；另一方面，一个纯粹的符号总是集体性的①。

鉴于这一点，应该注意到儿童方面对言语，即集体符号系统的习得，是与象征（即个人使用的指称物的系统）的形成同时进行的。事实上，在感知运动时期，我们不能严格地谈及象征性游戏，而格罗斯（K. Groos）竟认为动物也会意识到故意的假装，这未免言过其实。原始的游戏只是一种演习的形式，只有在一个客体或一种手势对主体本身代表着不同于所感知事物的某种东西时，才出现真正的象征。因此，我们在感知运动性智慧的第六个阶段就会看到"象征性格式"的出现，因出现一些动作格式（例如，假装睡着），这些动作格式脱离其现在情境而去唤起当前不存在的情境。但是，只有在我们具有了与主体自己的动作（例如，把洋娃娃或玩具熊放在小床上）相脱离的表象时，才能出现象征本身。正是在真正的象征出现在游戏中的那个阶段，言语才进一步引起对符号的理解。

关于个人自己形成的象征，这一点可以模仿的发展来加以解释。在感知运动时期，模仿只是同化性格式所特有的那种顺化的扩展。当主体能执行一个动作时，在知觉到（其他人身上或客体方面的）一个类似动作情况下，他就把这类似动作同化于自己的动作中，这种同化（既是运动性的，也同样是知觉性的）就会激发适当的（动作）格式。随后，新的情况会引起类似的同化作用，但被激发的格式又顺化新的细节；在第六阶段，这种模仿的顺化甚至于延缓实现，因而这是表象的开端。另一方面，真正的表象性模仿只是和象征性游戏一起才开始的，因为前者也跟后者一样须以意象的运用作为先决条件。但是，内心的意象究竟是这种模仿机制内化的产物还是结果呢②？意象并不如联想主义者长久已相信的那样是原始事实；它与模仿本身那样，是感知运动性格式的顺化作用，即对被知觉到的客体的主动复制，而不是其感觉或感觉残余。因此，它是内心的模仿，是与知觉本身相对而言的（知觉活动所特有的那些格式的顺化作用的扩展，正如先前各阶段中出现的外表的模仿是（与知觉活动密切联系的）那些感知运动性格式的顺化作用的扩展。

从那时起，对象征的形成可解释如下：延迟模仿，即按模仿轮廓的形式所扩展的顺化）提供指称物，而游戏或智慧把这些指称物（按照这些反应所特有的自由型或适应型同化）应用于各种被指称物。象征性游戏因此总含有一个模仿的成分，这个成分起着指称物的作用，最初的智慧以同样的方式把意象用作象征或指称物。

现在我们能够理解，为什么言语，这也是通过模仿而学习的，不过是通过对现成符号的模仿，而对形状等的模仿，则提供个人象征体系的指称材料）是与象征的形成同时

① 这里[illegible]莫里斯（R. Morris）在《符号、语言和行为》[illegible]"象征"[illegible]任何"符号"，以替代与它同义的[illegible]"符号"[illegible]"图象符号"和"言符"、言语符号）看来近似于皮亚杰的"象征"和"符号"。——英译者注

② 参见 I. 梅耶森："意象"[见达马斯（Damas）《心理学新论》]。

习得的，正是由于对符号的运用，也如对象征的运用那样，涉及一种能力，这种能力就是以一种东西来代表另一种东西，对感知运动性行为来说，这是一种全新的能力。我们因此可以把这种概括的"象征性机能"概念应用于婴儿，这个概念有时曾被用作与失语症相关的一种假设。总之，可以认为，由于这种机制的形成，就显示出表象性模仿、象征性游戏、想象表象和言语思维等的同时出现这一特征。

扼要地说，思维的萌芽，是在进行着感知运动性智慧活动时，起源于会区别指称物和被指称物的能力，因而依赖于象征的创造和符号的发现。但是，不用说，对于一个觉得现成的集体符号系统不适用的年幼儿童来说（由于这些符号有一部分是不能理解的而且难以掌握的），这些言语符号在很长时间内也不适合于表达依然是主体的注意集中所在的那些特殊实体。这就是为什么只要是通过自我中心的同化把现实纳入主体自己动作中这一方式依然占优势的话，儿童就需要各种象征；从而儿童进行着象征性游戏或想象性游戏，最纯粹形式的自我中心的或象征性的思维，以及把现实同化于主体自己的兴趣中，并运用儿童自己所形成的意象来表达现实。

但是，即使在（或多或少与言语符号密切联系的表象性智慧萌芽）这种实践性思维的领域内，重要的是要注意想象性象征的作用，要明确在儿童初期，主体距达到真正概念还有多大距离。实际上，我们已经区分出思维发展的一个最初时期（从言语出现起到大约4岁时，这可以叫作前概念智慧时期），其特征是具有前概念观念或各客体间的互相混同，以及通过"类推"或前概念推理进行各种最初形式的推理。

前概念观念是儿童附加在他学习使用的那些最初言语符号上面的观念。这些格式的突出特征是，它们处于概念的概括性与概念借由构成的各成分的个别独特性这两者之间的半路上，而并不处于这两者的任何一端。2—3岁的儿童把"单数的蛞蝓①"与"复数的蛞蝓"、"单数的月亮"与"复数的月亮"混为一谈，而且并不断定在某次散步的路上（先后）所遇到的一些蛞蝓，或在不同时间所看到的天空圆盘是不是单独一个东西，单独一个蛞蝓或月亮，还是同一类中的不同东西。一方面，他还不懂得一般的类，他还不能区别"个体"和"几个"。另一方面，虽然在同时动作的范围内已形成了个别的守恒的客体的观念，但在远离的空间或隔了一段时间客体重现时，就还不是这样的情形了：在远足路上见到的一座山依然被认为在改变其形状（正如儿童看待颠倒的奶瓶那样），并认为"这个蛞蝓"又重现在不同地方了。因此，有时我们发现幼儿把彼此不同的和远离的类似客体确实地"互相混同"起来。甚至在4岁时，竟然把借助电影机投射在门窗紧闭的室内一张桌子上的一个影子，解释为与"在花园里树林下"或在夜间等情况下所看到的那些影子是一样的，仿佛电影一放映到桌子上时，这些影子就立即产生了，而被试并不试图探究"为什么"会有这种现象。

很明显，这种处于个别与一般两者间半路上的格式，还不是逻辑概念，还依然在一

① 俗称"蜒蚰"或"鼻涕虫"。——中译者注

定程度上是动作的模式和感知—运动性同化，但它依然是一种表象性格式，是一种特别能够通过一些独特成分使儿童忆起许多客体的格式，而这些客体则被看作一堆前概念观念的典型样品。另一方面，由于这些典型的个体本身是由意象，并在同样程度上和较大程度上是由语词所具体化了的，这种前概念观念只要求助于这类典型样品，它就能比象征起更好的作用。因此，扼要地说，这种前概念观念，就其同化方式来说，是处于感知—运动性格式和概念两者之间半路上的一种格式，而就其表象性结构来说，则带有想象性象征的性质。

把这些前概念观念联系起来的推理，恰恰显示同样的结构。斯特恩给这些原始的推理以"转推"这一名称，这种原始的推理不是通过推论，而是通过直接的类比实现的。但是，还不仅如此：前概念推理，即转推，只基于不完全的包含，因而不适合于任何可逆的运算结构。此外，如果这种转推在实践中取得成功，那是因为它仅仅是由思维中被象征化了的一连串动作所组成，是由真正的"心理实验"，即由对动作及其结果的内心模仿所组成，而且具有这种想象的经验方式所含有的一切局限性。因此，我们看到转推中既缺乏概括性——这一缺陷是前概念观念所固有的特征——，而又具有得以把动作移置到思维中的象征性质或想象性质。

第四节　直觉思维

我们迄今一直描述的那些思维形式只能通过观察加以分析，由于幼儿的智慧还很不稳定，对他们还不能顺利地进行询问。另一方面，对大约4岁后的被试进行简单的实验，让他处理一些实验物品，就能使我们获得正常的答案并同他交谈。这一事实单独就表明，出现了一种新的结构过程。

事实上，对4到7岁的儿童，我们就可看到表象性关系的逐渐相互协调，并因而有日益发展的概念化过程，后者足以促使儿童从象征性或前概念阶段过渡到运算的萌芽。但是，显著的情形是，这种智慧的进步可被观察得到，而且往往是迅速的，但即使这种智慧达到了其最高的适应程度*，依然是前逻辑的，直到这一系列连续的平衡过程发展到"群集过程"以前，这种智慧继续以半象征性形式思维，即直觉推理来补充不完全的运算，它对判断的控制只通过直觉的"调节"，在表象阶段的这种直觉调节类似于感知—运动阶段的知觉顺化。

让我们探究一下不久前我们同斯泽明斯卡(A. Szeminska)所进行的一个实验，作为例子。两只形状和大小相同的玻璃杯子A和A′，分别装着同样数量的小珠子，被试

* 在这里我们完全忽视各种纯言语形式的思维，如泛灵论、幼稚的人为论、唯名的唯实论等的思维形式。

儿童确实知道这种相等的情形，因为是由他自己把珠子放进杯子里的。例如，每次用一只手把一粒珠子放进 A 杯里，同时就用另一只手把一粒珠子放进 A' 杯里。然后，把 A' 杯里的珠子倒进形状不同的 B 玻璃杯里，而 A 杯则留着作为标准。4～5 岁的幼儿于是作出结论说，珠子的数量改变了，虽然他们明知并未拿开或增加任何珠子。如果 B 玻璃杯高而窄，他们会说，"小珠子比先前多了"，因为"杯子里的珠子高了"，或者说"珠子比先前少了"，因为"杯子里的珠子窄了"，但他们都一致认为全部珠子是不守恒的。

首先，让我们指出这种反应与以前各阶段的那些反应的连续性：主体只有关于单个客体的守恒观念，但并不相信一堆客体的永久不变性。因此，统一的类还未形成。由于类不是常定不变的，这种非守恒性就是主体对客体最初反应的扩展（由于不再是一个孤立成分，而是一堆东西的问题这一事实，而具有较大的伸缩性），也是对复数缺乏理解的扩展（我们在谈到前概念观念时曾提及这一情形）。此外，很明显，错误的原因是知觉性的，杯子里的珠子高了，或窄了等情形引起幼儿的错误想法。然而，这并不是一个知觉性错觉问题，对于种种关系的知觉整个地来说，是正确的，但是这种知觉引起一种不完全的理智性构思（这种前逻辑的格式化过程依然是紧密地依赖知觉材料而形成的，虽然这一过程是按照其本身方式重新集中在这些知觉材料上的），正是这种前逻辑的格式化过程可以叫作直觉思维。我们立即看出这种过程是怎样与前概念观念的想象性质，以及类推性推理所特有的心理实验相关联的。

然而，这种直觉思维却比前概念思维或象征性思维前进了一步。直觉主要是与复合的完形有关，而不再与简单的半个体独特性、半一般性图形有关。这种直觉导致初步的逻辑性，但这种初步的逻辑性是以表象性调节，而不是以运算为形式的。根据这种观点，存在着直觉性"思维的中心化"和"去中心化的思维"两种机制，这些机制类似于我们在谈到知觉的感知—运动性格式时所提及的那些机制（参见第三章）。假如一个幼儿估计 B 杯里的珠子多于 A 杯里的，是由于杯子里所装的珠子高了，他把他的思维或注意"中心化"①于 B 和 A 杯子里所装珠子的高度上，而忽视了所装珠子的宽度。但是，如果我们把 B 杯里的珠子倒进 C 或 D 等更细长的杯子里，那就一定会达到这样一个限度，那时幼儿将回答："由于杯子里所装珠子太窄了，因而较少了。"对中心化于高度，可通过去中心化于宽度上来校正。另一方面，如果被试估计 B 杯里所装珠子由于窄了而少于 A 杯里所装的；C、D 等杯子里所装珠子增高了，就会诱使儿童重视高度而颠倒其判断。这种从单独一次中心化转变为两次连续中心化，是运算萌芽的预兆；一旦幼儿能同时根据两种关系进行推理，他就实际上会推论出守恒性了。然而在我们上面考虑的情况下，既没有推论，也没有真正的运算；只不过是校正了一个错误，但这个错误是由于过分夸大了这个错误所引起的反作用而后被校正的（正如在知觉性错觉领域内的情形那样），两种关系是轮流地被看到的，而不是被逻辑地相互关联起来的。因此所发生的

① 注意片面集中于某一种观念上，就是思维的中心化。

切情形是一种直觉调节，而不是一种真正的运算机制。

情况并不到此为止。在研究直觉与运算之间的差异，以及由直觉到运算的转化过程时，我们不仅可以考虑把双方得以形成的种种性质相互关联起来，而且可以考虑双方在逻辑形式（即质的方面）或数字形式方面的对应性。先给被试呈现形状不同的两个杯子A和B，并要他用双手同时分别把珠子逐个放进每个杯子里，即左手把一粒珠子放进A杯里，右手把一粒珠子放进B杯里。在数量较少（4或5粒）的情况下，幼儿立即相信这两簇珠子是相等的，这似乎是运算的预兆。但如果杯子的形状变化过大，即使按一对一的对应方式继续把珠子放进每个杯子里，他也不再认为是相等的了。可能的运算因而就被直觉的欺骗性倾向所破坏了。

让我们把6根红色筹码排列在桌子上，给被试儿童一把蓝色筹码，并要他按照这些红色筹码的数目在桌子上摆出相等的蓝色筹码。年龄4至5岁的幼儿却不能摆出对等数目的筹码，只会摆出一排长度相等的筹码，有把这些筹码排得比作为标准的筹码密一些，他就自己感到满意了。而平均年龄约5或6岁的被试就会逐个对准桌子上的筹码摆出6根筹码了。从外表看来，幼儿已具有运算能力了吗？根本没有！只要把桌子上的两排筹码中的任何一排摆得稀一些或密一些，被试就不相信它们是相等的了。只要视觉方面的对应关系保持不变，两排筹码的相等关系就很明显；一旦视觉方面的对应关系改变了，两排筹码的相等关系也就消失了，这就使我们回到了整体的不守恒性。

这个中间反应是十分有趣的。这种直觉格式已变得相当灵活，足以预期并构成一系列正确的对应关系，在一个外行观察者看来，这种直觉格式显示出运算的一切外部表现。可是，一旦直觉格式有些改变，逻辑上的相等关系，这是运算所必要的产物，就显然不存在了。因此我们所面临的是较高于前一阶段的一种直觉形式，可以称之为关联的直觉。它是与简单的直觉相对立的一种直觉。但是，这种关联的直觉虽然接近于运算（并终于在阶段上与运算相衔接，在这些阶段通常是看不出的），但依然像一切直觉思维那样是呆板的、不可逆的；它们仅只是连续的调节的产物（这些连续的调节终于能把那些原来笼统的和不可分析的关系关联了起来），它还不是真正的"群集"。

直觉方法与运算方法之间的差异，可以通过这样的方式更进一步地加以确定，即通过对类的形成和对不对称关系的依序排列来进行分析，这两种运算方法是最基本的群集。但是，当然必须就直觉方式提出问题，在这一阶段只能理解直觉方式，这种方式是不同于跟言语密切联系的那种形式化方式的。为了研究类的形成过程，我们可以把大约20个木珠放在一只盒子里，使被试认清楚这些"都是木制的"，因而这些木珠构成一个整体B。在这些木珠中大多数是棕色的，构成整体的一个部分A，少数是白色的，构成整体的其余部分A'。为了断定儿童是否能了解A+A'=B，即把部分综合为整体的那种运算，我们可以提出下列简单的问题：在这只盒子里（所有木珠始终是被试所能看得到的）哪种珠子较多，木珠还是棕色珠子，即是否A<B？

大约直到7岁的幼儿，几乎总是回答棕色珠子较多，"因为只有2或3个白色珠

了"。我们于是进一步问："是否所有棕色珠子都是木制的？"——"是的。"——"如果我把所有木制的珠子拿开，把它们放在这里（第二只盒子里），这只盒子里（第一只盒子里）还剩有珠子吗？"——"没有了，因为它们都是木制的。"——"如果我把棕色珠子拿开，这只盒子里还剩有珠子吗？"——"还有，还剩有白色珠子。"于是，重复原来的问题，被试却继续说，盒子里的棕色珠子比木珠多，因为只有两个白色珠子，如此等等。

这种反应的机制是易于说明的：被试把注意分别集中在整体B上，或其部分A和A'上，并不感到困难（如果它们在被试的思想中是被分离开来的话）。但是，问题在被试中心化于A时，就破坏了整体B，因此不再能把部分A同另一部分A'相比较[①]。所以，由于思维的连续中心化，缺乏灵活性，整体就不再有守恒性了。但是，情况依然并不到此为止。当我们要幼儿想象一下，要一列用木珠，或用棕色珠子A分别做成项圈的话，会发生什么情况，我们重又遇到上述困难，其细节如下：幼儿有时会回答："如果我用棕色珠子做项圈，我就不能用同一种珠子做另一个项圈了，用木珠做的项圈只有白色珠子了！"这种思维方式，并无不合理之处，但依然表示出使直觉思维与运算思维区分开来的差异。直觉思维既是通过想象的实施来模仿实际动作的，那么这种直觉思维就遇到一种特殊困难，即在实践中人们不可能同时用同样的珠子分做两个项圈，而运算思维是通过内化了的动作来进行的，那就完全是另一回事了，于是同时作出两个假设而加以相互比较，是不会有任何阻碍的。

把长度不同的小棒A、B、C等等依次排列的实验，只能通过把小棒一对对地放在一起而成对地加以比较来进行，这也是一个有趣的实验作业。4至5岁的幼儿只能排成不协调的各对小棒，如BD、AC、EG等等。于是幼儿会排成短的序列，只有通过逐步摸索，才能排成10根小棒的序列。此外，当他排成一个序列时，他又不把一些后来"加插"的小棒插进去，而要把整个序列拆散重排。只有到了运算阶段，才能通过下列方式，例如，先找出最小的一根，再找出其次最小的一根等等，而一下子排成了序列。同样，正是在运算阶段，对$(A<B)+(B<C)=(A<C)$的推论，才成为可能，而在直觉阶段的被试则拒绝根据知觉所证明的$A<B$和$B<C$这两个不等关系而推论出$A<C$的结论。

逐渐改进的直觉的关联环节，以及把这些直觉关联环节与运算区别开来的那些差异，在涉及空间和时间时，特别清楚。这一方面的差异，正如由于有可能对直觉反应和感知运动性反应进行对比那样，是十分有教益的。因此我们回想起，婴儿是怎样学会把奶瓶颠倒过来这一动作的。通过一个聪明的动作把一个客体颠倒过来，并不会自动地导致在思想上懂得怎样把这个客体颠倒过来；有关物体转动的直觉，所经历的各个阶段，大体上是重复着那些实际上倒转物体，或通过感知运动性倒转物体所经历的那些阶段；在两种情况下，我们都发现从自我中心观点过渡到逐渐解除以自我为中心的这一同

① 原文如此。如改成"因此不再能把部分A同整体B相比较，而只能把部分A同另一部分A'相比较"则较符合实验情境。——中译者注

相过程，这种解除以自我为中心的过程，在实际上转动物体的情况下只是知觉性和运动性的，在直觉上转动物体的情况下则是表象性的。

关于这一点的证明，我们可以采取两种途径：使被试在思想上环绕客体移动，或在思想上旋转客体本身。为了引起第一种情境，我们可以，例如，把硬纸板做成的一座山放在一张方桌上呈现给儿童，并要他从几张较简单的图片中选出与从各种可能的角度看这座山相应的那些图片（儿童坐在靠桌子的一边，看着一个玩偶绕山移动，他必须从图片中选出与玩偶的各种不同位置所看到的山相应的各种图片）：年幼儿童虽然事先已绕桌子的四面走了一趟，他们在选择图片时依然受到自己所处角度的控制。从前面倒转到后面和从左面侧转到右面最初有很大的困难，要到7岁或8岁时，通过直觉的调节，才能逐渐做到。

另一方面，客体本身的移动提供了有关次序的直觉的有趣实验资料。例如，把颜色不同的三个珠子A、B和C穿在一根线上，或者把颜色不同的三个小球放在硬纸板做成的圆筒内（要把这个圆筒做得使装在其中的三个小球不致改变其相对位置），要求儿童把整套实验用具画出来，以帮助他记忆。然后分别把这三个客体向前移动，经过一个屏幕后面，或穿过一个纸筒，儿童必须预料这三个客体在屏幕的另一面，或到纸筒的另一端，相继出现时的次序（与它们原来的次序），以及它们倒回来时是按相反次序出现的。所有儿童都能预料到原来的次序。另一方面，在前概念时期末以前的大约4岁或5岁幼儿，却不能预料到相反次序。然后，把整套实验用具（线或纸筒）转动180°，被试必须预料到客体出现的次序（这就是次序被颠倒了）。让儿童目睹移动实验结果后，我们又把实验用具旋转两个半圈（共360°），再旋转三个半圈等等，继续实验。

这个演示实验可以使我们追踪直觉逐步过渡到运算活动的整个过程。4至5岁的被试不能预料到把实验用具转半圈会使A、B、C这三个客体的次序变成C、B、A；于是让儿童进行实际检验，他却认为转两个半圈实际上会使三个客体的次序变成C、B、A。虽然通过经验纠正了他的错误，他并不会较为容易地预料到转三个半圈的结果。此外，4至5岁的幼儿在看到这三个客体有时由A领先，有时由C领先后，竟然设想也会轮到由B领先。不懂得希尔伯特（Hilbert）公理，按照这一公理，如果B"介于"A和C之间，它也必然"介于"C和A之间。"介于两者间"的位置不变这一观念，也是通过与直觉的关联有关的连续调节而形成的。直到大约7岁时才能懂得各种转法所产生的变化，这最后阶段是由于对所涉及的种种关系进行一般的"群集"而突然出现的。应当立即指出，不仅要在能够通过初级的直觉关联而在思想上把原来的次序（+）倒转过来（−）的情况下，而且要在两个相反的次序又能产生原来次序的情况下（7—8岁的儿童在这种特殊情况下就能懂得（−）乘以（−）得（+）），运算才可能跟随直觉之后而产生。

时间关系也提供相似的实验资料。直觉的时间是与特殊客体或动作相联系的一种时间，这种时间并无均匀性或均匀的流速。在两个移动的客体离开同一点A，而到达两个不同点B和B′时，4—5岁的幼儿承认它们是同时离开的，但通常对它们的同时到达

就有争论，虽然这是易于知觉到的。他承认一个客体在另一个客体停止时也停止移动，但他否认它们的移动是"同时"停止的，因为他完全缺乏不同的速度可能有同样的时间这一观念。同样，他是按空间的连续性而不是按时间的连续性来设想"在……以前"和"在……以后"的。从持续时间的观点来说，"较快"意味着"较多时间"，其全缺乏言内上的含意，而只是根据论据的直察：因为较快＝较远＝较多时间。当这些最初的困难通过直觉的关联而被克服时（由于去中心化思维，而逐渐习惯于同时比较两系统的位置，从而逐渐调节所作的估计），依然不能把各局部的时间综合为一单个时间。两股等量的在水以同样的流速经过两个水管流入形状不同的瓶子，会引起各种错误。例如，6—7岁儿童承认这两股水是同时开始和同时停止的，但不承认水流注入一个瓶子中的时间与流到另一瓶子里的时间同样长。关于年龄的观念也引起同样的判断：如果A在B以前出生，这并不意味着他的年龄较大；如果他的年龄较大，这并不排除B可能赶上他的年龄，甚至超过他的年龄！

这些直觉性观念是与实践性智慧方面相当的①。此观念根据A.雷伊的研究表示，同一年龄儿童在使用器械解决实际问题时，会使用钩子从管子里取出物体、更换、来了、旋转物体等等），在发现这些解决方法之前也表现出不合理的行为——关于不经过实践操作而产生的种种表象，如对于河水流动的方式、水气的……等等的解释，我们曾指出，这种因果关系是以身体动作为依据的，物体的运动具有目的性，有一种主动的内在力量：河水"跳过"河中的卵石，云产生风，风又推动云，等等②。

这就是直觉思维。正如直觉思维所直接来自的前概念性——象征性思维那样，在某种意义上，直觉思维是感知运动性智慧的扩展。正如感知运动性智慧把各种客体同化于反应格式那样，直觉最初只是在思想中进行的一种动作，把客体从一只瓶子倒入另一只瓶子，建立对应关系，按照标准客体的数目或一大堆客体确定有一数目或形式的客体；把客体连合在一起，按大小排列，移动位置等等。但这都是由表象去实现同化于其中的一些反应格式。但是，同化使这些反应格式适应客体，不再有直接实践性的，这种同化就可提供模仿或想象性的产物，后者足以使这同样的同化发生在思想中。所以，其次，直觉是一种想象性思维，比前一阶段的思维较为细致，由于这种思维涉及复合的完形，不只是由一些典型的个体所象征的单纯地混合在一起的一堆东西；但是，这种直觉思维依然采取表象性象征方式，因此经常表示出其中固有的种种局限性。

这些局限性是明显的。直觉就是一种内化动作的格式与对客体的知觉之间的直接关系，只导致以这种关系"为中心的"种种完形。由于直觉不可能超出这些想象中的完形，直觉所构成的种种关系也不能被组合起来。被试并不能实现可逆性，这是由于转变成为一个单纯想象性试验的那个动作，依然是单向的，并由于以一种知觉完形为中心的

① A.雷伊：《儿童的实践性智慧》，1935年。
② 《儿童的物理因果性概念》，1927年。

这种同化必然是歪曲的。因此，由于思维的每次中心化会歪曲或破坏其他次中心化的思维，因而缺乏传递性；由于种种关系是随着形成这些关系的思维所经历的途径而变化的，因而又缺乏组合性；总而言之，由于缺乏传递的可逆的和结合的组合性，因而既不能保证各个成分的同一性，又不能保证整体的守恒性。因此，我们也可以说，直觉依然是现象性的，因为它只模拟现实的轮廓而不加以校正，是以自我为中心的，因为始终是与当前动作相关联的。这样，直觉就缺乏使现象同化于思维格式与使思维格式顺化现实这两者间的平衡。

但是，在直觉思维的每一方面都会出现的这种原始状态，借助于作为运算前奏的一系列阶段而逐渐校正了。最初受到现象与主体观点之间直接关系所支配的直觉，在去中心化的思维方向上改变了每次集中，如果达到极限，就涉及先前被忽视的各种关系的出现，于是，每一种新关系都有利于回转的可能性。每一这样的途径都足以导致增进各种不同观点的相互作用。直觉随每次去中心化而调节，因此采取一种调节形式，这就是向可逆性、传递性的组合性和结合性迈进一步。总之，就是通过协调各种不同观点而向守恒性推进一步，从而我们获得关联起来的直觉，这种直觉向可逆的灵活易变性进展，并为运算铺平道路。

第五节 具体运算

数理逻辑运算和时空运算的出现，引起了一个与思维发展所特有的各种机制有关的相当有趣的问题：关联的直觉转变为运算体系的转折点，并非决定于单纯以预先决定的种种规定为依据的分段。把发展的连续性划分为可以按某些外部标准辨认出来的各个阶段，并不是最有益的工作，与运算的开端关系重大的转折点显示为一种平衡过程，这种平衡过程经常是迅速的，有时是突然的，足以影响形成一个体系的种种观念的复合体。但这种平衡过程本身需要解释。其中有些情况类似于完形说所描述的那种突然的、复杂的结构过程，但有一点不同，即这种重新结构的过程发生时，产生一种与把各种关系包括在单个静止的完全系统内的凝固作用恰好相反的作用。相反地，各种运算是通过各种直觉结构的解冻，通过突然的变动而形成的，这种突然变动使各个完形激活并协调起来，这些完形迄今尽管不断地关联起来，但一直是相当呆板的。因此，通过（例如）把各种时间关系合并成为一单个时间的观念那种转折点，或者通过把一个复合体的各个成分认为构成了一个不变的整体那种转折点，或者把一系列关系特有的不等性排列成一个个序列的那种转折点，等等，就足以标志出发展的各个十分清楚的阶段；在尝试错误性想象以后，往往突然紧随着一种连贯性和必然性之感，即体会到已形成一种既本身完善，又可无限扩展的体系的满意之感。

因此，问题就在于理解是以什么来从连续的平衡过程的一个阶段（直觉思维）过渡到

灵活易变的平衡(各种运算)这一转变的是什么样的内部过程，在这种灵活易变的平衡仿佛是在直觉思维的极限的基础上达到的。如果在第一章中所拟定的"群集"这一概念实际上具有心理学意义，目前正是揭露这种心理学意义的时刻了。

所以，假定某一体系的各直觉关系在某一瞬间突然"被集合或群"，首先的问题就在于确定，是按照什么内部或内心标准来辨认这种"群集过程"的。答案很明显，凡有"群集过程"的所在，就有整体的守恒性，这种守恒性本身并非被试依靠或然的归纳推理而假设的，而是他在其思维中所肯定为必然确实的。

关于这一点，让我们再次考虑一下谈及直觉思维时所引的第一个例子：把珠子从一只玻璃杯倒入另一只玻璃杯。幼儿在一个长时期中认为把珠子每次倒入另一只杯子中都会改变数量。在这一长时期后又有一个中间阶段（关联的直觉），这时在更换杯子的有些情况下被试认为整体改变了，而在杯子间差异很小的另一些情况下促使被试假设整体是守恒的。在这中间阶段之后会有一个时期来临（在6.5岁和7岁8个月之间），这时儿童的态度改变了：他不再要思考，就断定他确信那是守恒的。他甚至对这种问题的提出觉得很惊讶：那么，发生了什么情况呢？如果我们问他什么理由，他回答，并未拿去或添加什么珠子。但是年龄较小的儿童也充分意识到这一情形，可是他们却不会推论出相等性。因此，不管E.梅耶森(E. Meyerson)说什么，识别过程并非开始的过程，而是通过整个群集过程所进行的同化的结果（正束的运算同与其相反的运算相乘的乘积①）。他或者回答，新杯子的高度把已有减少的宽度抵消了，等等。但是关联的直觉已导致对一种关系的去中心化，但它们都没有使各种关系同时协调成必然守恒。他或者回答（特别是这一点），从A转变为B，可以通过从B转变为A来加以核对，这种可逆性当然是重要的，但年龄较幼儿童有时亦已承认回到出发点的可能性，却没有构成闭合可逆性的这种"实践上倒转"的答案。因此，只有这样一种合理的答案：所涉及的各种转变——可逆性、各种可抵消的关系的组合、恒等性等等——实际上是相互依存的，因为它们合并成一个有机的整体，尽管每种转变与前一阶段已形成的相应的直觉关系有相似性，但实际上是新的。

让我们再看另一个例子。在按照A、B、C次序排列的一个客体被旋转半圈(180°)时，儿童直觉地并逐渐地发现几个新关系：B经常不变地"介于"A与C以及C与A之间；但是，陆续地被发现的各种关系依然是各个直觉，在这些直觉之间并没有联系，对这些直觉也没有感到"必然性"。另一方面，在大约7岁或8岁时，我们发现被试在任何一次试验以前就预见到：

(1) A、B、C颠倒过来就是C、B、A；

(2) 两次颠倒就导致原来的次序；

(3) 三次颠倒等于一次颠倒，等等。

① 意即"正束运算与其相反运算"相乘的"乘积"。——中译者

在这里又是每项关系可以与一项有定性发现相对应，但各种关系总起来就构成一个新的现实，因为各种关系已成为推论性的了，不再由一连串实际试验或心理实验所组成。

现在易于看到，在一切这样的场合——这些场合是无数的——当下列变化同时实现时，就达到一种灵活易变的平衡：

(1) 两个连续的动作可以组合成为一个动作；

(2) 在有意思维中已经进行的一个动作格式成为可逆的了；

(3) 可以通过两种不同的途径达到始终未改变的同一点；

(4) 返回到出发点时发现出发点没有改变；

(5) 当同一动作被重复时，或者对它本身无所增加，或者成为具有积累效应的新动作。

在这些变化中我们可以认出传递的组合性、可逆性、结合性和恒等性，或者具有（在第五种场合下）逻辑上的同义反复，或数值上的重复——这一切都是逻辑上的“群集”或数学上的“群”的特征。

但是，如果我们要抓住群集的真正心理方面的性质（这是不同于用逻辑法则对它们所作的表述的），我们还必须清楚地理解的是，这些密切相关的各种变化，实际上是同一个完整活动的表现，即全面去中心化思维，或思维的彻底转变这种活动的表现。感知运动性格式（知觉等）、前概念的象征，以及有意完成的直觉行为等，它们总是以客体的一种特殊状态和主体所特有的一种观点为中心的；因此它们总表明以主体的自我为中心的同化，以及对客体的现象性顺化。另一方面，群集所特有的灵活易变的平衡的明显特征是（通过逐渐的直觉调节和有定关联所已促成的）去中心化思维在达到其极限时突然变得有条理性了；思维于是不再被束缚在客体的一些特殊状态上，而势必随着连续的变化而进行一切可能的迂回和倒转；思维也不再出于主体的一种特殊观点，而能协调一系列各观点在互易中的一切不同观点。群集因此在把客体同化于主体的动作中，与使主体的动作格式顺化客体变化这两者间，首先实现了平衡。在开始时，同化与顺化实际上是按相反方向进行着的：由此产生同化的歪曲性质，以及顺化的现象化性质。通过预期和重组（它们使动作按这两种方向朝着在增大的距离扩展，即从知觉、习惯和感知运动性智慧所特有的简略预期和重组扩展到直觉表象所形成的预期格式），同化和顺化就逐渐被平衡了。这种平衡的完成足以解释可逆性（这是感知运动性和内心预期和重组的最终极限），以及与之相连的可逆的组合性（这是群集的明显标志）；种种运算的详细作用实际上只是表明，足以使主体的种种连续观点得以协调的组合条件（时间上的可能颠倒和对它们后果的预期），以及足以使客体的可感知到的或表象化的种种变化（在过去、现在或在随后事件进程中的变化）得以协调的种种组合条件。

实际上，在大约7岁或8岁时（有时较早一些），所形成的运算的群集导致以下各种结构。首先，这些群集所导致的各种逻辑运算得以使各类东西之间的关系彼此适合（对

棕色珠子A少于木珠B的问题，在大约7岁时可以解决），并得以使不对称的关系依序排列等等。由此又导致发现传递性，从而得以进行演绎推论：如A＝B，B＝C，所以A＝C；或A<B，B<C，所以A<C。此外，一旦形成了这些加法式的群集过程，就可按相互对应的方式立即理解乘法式的群集过程。如果被试儿童懂得怎样按照A<B<C……来把客体排成序列，他就并不会感到困难依序排列二套或多套彼此逐个地相对应的客体，如A′<B′<C′……；当一个7岁儿童按照小木偶的大小排成序列时，他就能把与这些小木偶相对应的小棒或小袋排成序列；当这些东西混杂在一起时，他才能找出一个序列中的那个成分是与另一序列中的哪个成分相对应的。由于这种乘法性质的群集过程与刚才发现的加法性质的依序排列的运算相比，并不增加任何困难）。

此外，对于归类和按性质排成序列这两种群集过程的同时构成，意味着数概念系统的出现。毫无疑问，幼儿并不等待这种运算性质化来构成最初的数（据A.德斯可德瑞斯(A. Descoeudres)看来，从1到7岁每年学习一个新数），但数1到5依然是直观性的，因为它们是与知觉形状密切联系的。同样，我们可以教会儿童口数，但实验表明，对数的名称的口头运用，与数的运算很少联系，数的运算有时出现在大声点数之前，有时出现在大声点数出现之后，二者没有必然联系。不论是构成数的种种运算，即一对一的相互对应（不管形状方面的差异，得到的相等是守恒的），还是单位元素的简单重复（1+1=2，2+1=3，等等），主要的乃是对归类和依序排列不对称关系（排列次序）这两种加法式群集过程；但是这两者又融合成为一单独的运算整体，因而单位元素（1）同时既是一类中的一个成分（1被包括在2中，2被包括在3中，等等），又是一连串序列中的一个成分（第一个1在第二个1之前等等）。一方面，只要主体看到各个成分的一切质的差异，他实际上就能或者按照各个成分的等同性质把它们组合在一起（他因而构成各个类），或者按照各个成分的差异把它们依序排列（他因而构成不对称的关系），但是他不能同时把它们既作为同等的成分，又作为不同的成分而把它们集合成群。但另一方面，数是一些个体的一种集合，这些个体既被认为是等同的，又被认为是可被依序排列的，这些个体的唯一差别，被归结为它们在序列中的位置。在这种情况下，差别和等同的结合就意味着把性质排除，那正是足以说明形成同质的单位元素1和从逻辑学过渡到数学的缘由。令人深感兴趣的是应注意到，这种过渡正是在逻辑运算的构成时出现的：类、关系和数因而构成一个在心理上和逻辑上不可分割开来的整体，这三方面中的每一方面足以使其余两方面完善起来。

但是，这些数理逻辑运算仅构成基本群集的一个方面（这些基本群集的构成是7—8岁这个年龄的特征）。这些运算把种种对象集合起来，以使它们归成种类、排成序列或点数。与这些运算相对应的是构成种种对象本身的运算（这些对象如空间、时间和物质系统，虽然复杂，却是独一无二的）。不足为奇的是，这些非逻辑性的运算，或时空方面的运算，是按照与数理逻辑运算相关的方式被集合成群的（因为它们是同样的运算，只是按另一种级别进行而已）：数理逻辑运算把各体归成各类，并使各类相互联合起

来，这样就使部分或整体东西合成整体，表示各体间差异的序列过程显示出次序关系（运作运算）和位移，而数则与量度相对应。于是发生这样的情况，当类、关系和数正在形成时，我们能看到按十分类似的方法构成质的群集，而这些质的群集产生时间和空间。在大约8岁时，时间次序的关系（"在……以前"和"在……以后"）使与时间持续的久暂（较长或较短的时间长度）相协调。虽然这两种体系的观念在直觉阶段是依然彼此独立的，但它们合并成为一单独的整体，它们就产生各种不同速度的动作（内部的和外部的可以有同样可能的这一观念）。最重要的是，在大约7岁或8岁时，构成空间的和质的运算也形成了：包围、次序关系；和与距离、空间的连接；长度、面积等的守恒，坐标系统的构成；透视和投射；等等。与这一方面有关的是自发量度，它起始于通过知觉方面的"移动"进行的最初估计，并在7岁或8岁导致等值运算的传递性（A=B，B=C，所以A=C），并导致单元的形成（通过部分的结合与位移）。对自发量度的这种研究可能以最清楚的方式表明，最初知觉的动作和其次直觉的习得的连续发展是怎样终于导致可逆性运算，而作为这些习得的必要平衡形式的。

但是，重要的是必须注意，这些不同的数理逻辑性的群集或群，还远没有构成可应用于一切概念和一切推理的形式逻辑。这对于我们智慧的理论及其在教育上的应用这两方面都是一个关键性的问题。如果我们想要使教育适合发展心理学上种种研究结果的话，这些研究结果与传统形式传统的逻辑方面是相对立的。事实上，能够进行上述运算的儿童，在七岁半，在他们的手摆弄这些物体时，当他们要以简单的口头命题来进行推理时，通常就不能进行这些运算了。于是，在这里所涉及的运算是"具体运算"，而不是"形式运算"。具体运算始终与动作相联系，符合动作以逻辑结构，包括伴随动作的言语，但是它们决不意味着不依赖于动作而构成逻辑推理的可能。因此，从7—8岁起对于上述系列排列中的具体问题中的传递性关系是完全可以理解的，对于同样结构的口头测验却要在很久以后才能解答。（比如，伯特的一个测验：一个男孩对他的三个妹妹说，"我的一束花中有几朵是黄的？"第一个妹妹回答说"那么你所有的花都是黄的了"，第二个妹妹回答说"其中有几朵是黄的"，第三个说"没有一朵是黄的"。谁讲对了呢？）。

但是，情况并不到此为止。导致整体的守恒以及等值的传递性（A=B=C）或差异的传递性（A<B<C…）都具有与那些同样"具体"推论，在涉及某一特定体系的观念（如物质的分量）时，有些被试易于掌握，而对于同样的被试在涉及另一种体系的观念（如重量）时，就毫无意义了。特别是由于这一情况，在儿童期未必谈及形式逻辑。那是很清楚的，"群集"依然是与其内容所构成的各个具体观念（即内化了的动作）有关的，但是另一些水平的具体观念，由于基于不同的动作而具有较为复杂的直觉性质，这类具体观念的结构过程，必须不随时间为转移而重新构成同样的群集。

一个特别明显的例子就是关于整体守恒观念，这是群集过程的试金石。例如，给被试以捏成一定形状、大小和重量的两小块泥，然后改变其中一块泥团的形状（捏成香肠体形式），并问被试这块原料（泥团的分量）的重量和体积是否依然一样（体积

是通过把两个客体分别放在两个杯子里所排出的水来计算的）。在7岁或8岁以后，根据可已描述的关于复合体守恒性的推理而认为这块黏料的分量必然是守恒的。但是，到了9—10岁时，同样这些被试会相信重量是守恒的，这是由于他们7—8岁以前认为原料是不守恒的那种直觉推论（这一个于他们同说明物质分量守恒的那种推论（往往只在几分钟以后），却完全不被应用于重量了。如果黏料的香肠形比其圆团形较为狭窄，由于其加长而补偿了其狭窄，因而黏料是守恒的，但是重量却减轻了，其所持理由是狭窄起着绝对的作用！另一方面，在9—10岁时，根据这同一种的推论而承认重量是守恒的，但是直到11岁或12岁时，依然否认体积是守恒的，这也是由于相反的直觉推理！此外，排成序列、基于等值的组合等等，则随着遵循着同样的发展次序：在8岁时，两种东西的数量都与第三种东西的数量相等，则彼此相等，但两个重量却不是这样，不用说，或是不适用体积的同类方转移了！这些相互参差的出现，当然要从物质分量、重量和体积三者的直觉性质方面去探究，这些直觉性质促进或阻碍着运算的组合。因此，直到11岁或12岁时，特定的逻辑形式依然并不摆脱其具体内容的影响。

第六节 形式运算

关于上述那些相互参差，我们在上文已看到了一个例子，这些相互参差是与影响同类动作或概念的运算有关的，虽然这些运算是应用于不同领域的；由于这些相互参差是在同一时期发生的，所以可以叫作"横的参差"。另一方面，从感知—运动性协调过渡到表象的协调的转变，正如我们所看到的，引起同样的重组，但由于这些重组所涉及的相互参差不再与各相同的阶段有关，因而可以叫作"纵的参差"。在大约11岁或12岁时开始的形式运算的形成，也需要一种完善的重组，这种重组可以使"具体的"群集转换到一种新的思维水平，并以一系列纵的参差作为其特征。

形式思维在青春期成熟。青少年不同于儿童，他是一个超出现状进行思维，并对一切事物构成种种理论的人，他尤其以考虑当前不存在的情形为乐趣。另一方面，儿童只关心进展中的动作，并不形成种种理论，虽然一个观察者可看到类似这些的周期性重视，并看出儿童种种观念的自发的系统化。作为青春期特征的这种反思式思维的存在，开始于11—12岁，即开始于被试能以假设—推论的方式（即以与现实或被试的信念无必然关系的单纯假设为基础）进行推理的那个时候；开始于他根据一种推论所必需的有效性（依据形式运演）而并不依据结论与经验相一致的那个时候。

形式推理和只运用命题推理所涉及的运算，是与关于动作或现实的推理不同的。关于现实的推理是由各运算的一级群集，即由能够组合和倒转的内化动作所组成。另一方面，形式思维则在于对这些运算进行反思（就这个字的真正意义而言），并因而对各运算或各运算的结果进行运算，从而产生各运算的二级群集。毫无疑问，所涉及的运算

内容是不同的：它是依然是归类、依序排列、计数、量度、空间或时间定位或位移等等。但是，这些类、序列和时空关系本身（作为动作和现实的结构过程）并不是形式运算集合或群的对象，其集合或群的对象是表达或"反映"这些运算的种种命题。因此，形式运算实质上是由这些表达归类、依序排列等等的命题之间可能建立的种种"蕴涵"（就该词的狭义而言）和"不相容关系"所组成的。

现在我们可能懂得，具体运算与形式运算两者之间可以有一种怎样的差异的缘由，虽然后者在某种程度上重复着前者的内容：我们所谈及的这两种运算确实绝不具有同样的心理难度。从7岁起对于按任意次序呈现的一个客体加以依序排列这样一个简单问题，如果这一问题采取具体的依序排列形式，甚至采取按照动作加以考虑的传递性协调的形式，那就易于解决，但只要把依序排列按任意次序呈现的一个客体，改为依序排列一个命题，那就非常难以解决了。选自伯特的测验中的下面这个试题是一个很好的例子："伊迪丝的头发色比苏珊的较白，但比丽莉的稍稍较黑；这三个人中谁的头发最黑？"在12岁以前的儿童几乎没有一个能够加以解决。我们发现，在12岁以前的儿童是按以下方式推理的：伊迪丝和苏珊是白的，伊迪丝和丽莉是黑的，所以丽莉最黑，苏珊最白，伊迪丝介于两人之间。换句话说，10岁儿童进行形式推理时恰如4、5岁儿童依序排列木棒那样，只有到了12岁时，他才能像他在7岁时解答关于大小的具体问题那样解答形式问题，其原因只是由于各个前提是按纯然口头假定形式提出的，结论要按形式运算得出。

因此，我们懂得何以形式逻辑和数理推论依然一直被看作是一种能力，而且似乎构成一个独自的领域——不依赖于动作的一个"纯"思维领域了。的确，不论我们所涉及的是关于数字符号，这些数字符号与按上述定义的形式象征是十分不同的一种特定语言（这与其他语言一样也是约定的），还是关于另一种符号体系（用来表示各简单命题的内容），假设推理的运算是建立在与具体推理不同的基础之上的，因为是以与现实相脱离的形式符号进行一种动作，十分不同于与现实本身有关的动作，或与现实相联系的符号有关的动作。这就是何以逻辑学之所以使这个最后阶段与心理发展的主要部分相脱离，而实际上局限于使一些独特的运算公理化，而不使这些运算处于其生动的前后关联中的缘由。这始终就是逻辑学的职能，但这种职能一定要通过有意识的利用才是有益的。此外，逻辑学之所以走上这条道路也是迫于形式运算的性质，因为这一级运算只处理符号，而且要承受公理化运算所特有的那种格式化。但是，智慧心理学的职能，就在于使形式运算的原则如实地恢复原有的作用，并在于表明要是没有具体运算给形式运算铺平道路并提供内容，它就不会有任何心理意义。按照这种观点，形式逻辑不是整个生动思维的适当描述：当具体运算反映在一把表达形式运算的种种命题联系起来的较为概括的体系中时，形式运算才能构成具体运算所趋向的那种最终平衡的唯一结构。

第七节　各种运算的层次和它们循序渐进的分化

正如我们所看到的，种种反应是主体与客体之间相继出现的相互作用，对于这些反应，可以按照（以空间和时间上愈益增大的距离为基础的）发生顺序依次，而把它们依序排列，而时空方面愈益增大的距离正是这些相互作用所遵循的愈益复杂途径的特征。

因此，知觉上的同化和顺化，只涉及一种直接的和直线形式的相互作用。习惯行为的途径较为复杂，但它较短而定型化，而且是单向的。感知运动性智慧采用倒转和迂回途径，这种智慧可以超出空间和时间方面的直接接触，但是依然局限在主体自己动作的范围内。随着表象思维的出现，尤其是随着直觉思维的成长，它们的智慧就能唤起不在当前的对象，因而得以应用于在过去以及甚至部分地应用于在未来中不能看到的种种现实。但是，这种智慧依然是借助于一些或多或少静止的形象实现的——在前概念的、复杂的表象性完形的情况下是借助于非个人独特的、直观描述的意象实现的，在这些完形在直觉阶段时能更好地关联起来，但是它们仍然是形象，即仿佛是变动中的现实的"静片"，它们只显示出某些状态或大致了它的途径中的某些片断。因此，直觉思维提供一幅现实的图形（这是感知运动性智慧所办不到的），但直觉思维依然是想象性的，其种种自我中心式的，缺乏充分的协调可能以致不能从一点过渡到另一点。当具体运算的群集出现时，这些方式被分解或者被结合在包括一切的方案中，在克服距离方面和途径的分歧方面取得了决定性的进步；思维不再只是指向固定的状态或途径，而且能处理种种变化了，从而使人们能从一点过渡到另一点，反之亦然。因此，整个现实可被探究了。但是，这种现实依然只是代表性的现实；在形式运算的情况下甚至超出了所涉及的现实，因为包括一切可能的事物的世界已可进行建设了，并且因为思维已不受现实世界的约束了。数学方面的创造性就是这种力量的表现。

为了描绘这种构造过程的机制，而不仅描绘这一过程的循序渐进的扩展，我们已指出，每一阶段的特征就在于对前一阶段各个过程所提供的种种成分加以新的协调，这些成分虽然是低级阶段的，却已以整体的形式存在着了。

感知运动性格式（在前象征性智慧体系中特有的作用）因此同化着知觉格式以及与所习得的动作有关的格式。这些知觉格式和习惯格式属于同样的低级阶段，由于知觉格式与客体的当前状态有关，而习惯格式则与状态的基本变化有关。象征性格式同化着在机能上分化的感知运动性格式：模仿性顺化被扩展为想象性指称物，而模仿性同化则决定被指称物。直觉格式既是一些想象性格式的协调，又是其分化。具体运算的格式是一些直觉格式的群集，这些直觉格式正是由于它们被集合成群这一事实而被提升到可逆运算的水平。最后，形式格式只是一系列二级运算，即向是对一些具体群集进行

运算的一种群集。

由于这些阶段中的每一个阶段让位于下一阶段时有次转变，因此具有这样的特征，即对于在前一阶段内所构成的各个体系，进行着重新协调和分化。这些连续的分化本身又有助于说明每一阶段机制的未分化性质。因此，我们可以把运算的群集的整个体系认为是一些渐进的分化，并把前运算各阶段解释为由于进一步发展的一些过程未能进行分化。

因此，正如我们已经看到的那样（参见第四章），感知运动性智慧能够对一些身体动作进行一种经验性的群集。从心理方面来说，其特征是能够进行倒转和迂回的一些动作；从几何学角度来说，其特征是包括有（庞加莱所谓的）位移的群。但是，不用说，在一切思维以前的这种初级阶段，我们不能把这种群集看作一种运算体系，因为这是实际上所实现的一种适应系统；因此事实上这种适应系统是未经分化的，我们所论及的那些位移，是指每一个方向在一切情况下受着指引的种种动作，从而使它们以求达某种实际目的为目标。因此，我们也许可以这样说，在这种阶段，时空性的、数理逻辑性的与实践性的（手段和目的）种种群集构成一个笼统的整体，这种复合体系由于缺乏分化，就不能构成一种运算性机制。

另一方面，在这一时期末和表象性思维的开端，符号的出现才有可能进行最初形式的分化：一方是实践性的（手段和目的）群集，另一方是表象。但是表象依然是未经分化的，数理逻辑性的运算并没有与时空性运算区分开来。事实上，在直觉阶段，并无真正的类或关系，因为这两者也仍然是空间性的，依然是一些在空间集合着的东西，因而它们只有直觉的或前运算的性质。然而，在七、八岁左右，运算的群集的出现，其特征正是独立的数理逻辑运算（类、关系和抽象的数）与时空性或下逻辑性运算之间有着明显的分化。最后，形式运算阶段就是下述两种运算体系的分化，即与假设推论性运算最终分化的标志，而假设推论是与表达成为命题的种种命题的形式有关的。

第八节　智龄的断定

从智慧心理学得来的知识，只是一方面的应用：那些应用超过了我们的上述范围，但能提供检验种种理论性假设的资料。

众所周知，比奈是怎样力求测定变态儿童智力迟钝程度，而终于发明其举世的智力量表的。比奈是一个对思维过程的精辛分析者，因而比任何人更加认识到，通过测量来理解智慧的实际机制所有的种种困难。但是，正是由于这种疑难之感，使他借助于心理学方面的概率论，与西蒙（T. Simon）合作，搜集了各种极其不同的测验，以求确定各测验成功的机率，而把后者看作年龄所起的作用，因此可以按照比统计出来的正确解答测验题的平均年龄较为提前还是落后来评定智力。

无可争论，这些智力年龄的测验，大体上达到了对它们所预期的要求，即对一个人的一般智力水平进行迅速而便利的评定。但是，同样明显的是，这些测验只能测出“总成果”，而不能揭露出构思过程的运算本身。正如皮埃龙所十分正确地指出的，按“这种说法所理解的智力，实质上是应用于复杂行为的一种数值上的判断。”

另一方面，各式各样的测验迅速增加，并企图按照它们所测量的各种不同的特殊能力倾向来区分它们。针对智力本身的范围，因此设计出测量推理、理解、认识等方面的测验。所以，问题就在于，通过计算出这些统计结果之间的相关，以求区分和测量思维的内在机制所含有的各种因子。特别是斯皮尔曼及其学派曾专门致力于这方面研究。运用了精密的统计方法[1]，他们得出这样的假设：有某些不变因子的存在。斯皮尔曼把其中最普遍的因子叫作“G”因子，这种因子的值是与一个人智力相关的。但是，正如这位作者本人所坚持的那样，“G”因子不过是用来表示“一般智力”，即被试一切能力倾向所共有的效率程度，或者几乎也可以这样说，这是使某项智力工作对于某一个人之所以比其他人要较为容易些的那种神经和心理力的组织的品质。

最后，有人试图通过另一种方式，即试图确定某一个人可能熟悉使用的种种实际运算，来反对这种只测量“总成果”的经验主义方式。“运算”这个词，正如我们在本书里对它的用法那样，在这里是采取其狭义而把它与发展上的构成过程相关。英海尔德(B. Inhelder)在测验推理能力中就是这样使用了“群集过程”这个概念的。她能够表明，获得关于物质分量、重量和体积这三种守恒概念的先后次序，在智能落后者当中全然地重现了出来：体积守恒概念(智力略微落后的人才能掌握，但是低能的人就不能)，如果没有其他两种守恒概念，就不可能出现；如果没有物质分量守恒概念，也就不可能出现重量守恒概念，但物质分量守恒概念可以在没有重量和体积守恒概念的情况下出现，而物质分量和重量守恒概念可以在没有体积守恒概念情况下出现。她能够通过具体群集(白痴是不能掌握的)的揭露来区别低能与白痴，通过对缺乏形式推理能力(即运算的构成过程不完全)的揭露来区别低能与智力稍微落后者[2]。这是这种方法的最初应用之一，这种方法可以进一步加以发展，用来确定一般智慧的水平。

---

① “四个差异”的计算，或“一些相关之间相关”的计算。

② 英海尔德，《智力低常者推理能力的诊断》，1944 年。

第六章　智慧发展的社会因素

人从出生起就投入社会环境。社会环境一如自然环境那样影响着他。在某种意义上，社会甚至比自然环境更足以改变着个人的结构本身，因为社会不仅迫使他承认种种事实，而且给他提供一种足以改变其思想的现成的符号系统；社会对他提出种种新的准则，并把无限系列的责任强加给他。因此，十分明显，社会生活通过语言（符号）、相互作用的内容（理智的准则），以及施加于思维的种种规则（集体逻辑规范或前逻辑规范），这三种媒介影响着智慧。

当然，社会学必须把社会看作一个整体，虽然这个整体十分不同于构成这个整体的所有个人的总和，而只是这些个人之间的关系或相互作用的总体。个人（两个人以上）之间的每一关系确实改变着他们，并因而立即构成一个整体，于是社会上形成的这个整体并不是一个事物、一个人或一个实体，而是一种关系系统。但是，这些关系极其多而复杂，因为事实上，这些关系是由相继的各代人相互间的行动，既构成历史上的连续性情节，也有历史上的每一瞬间构成一个（共时性）平衡体系。因此采用统计学上的语言，把“社会”说成是一个混合的整体（一系完形或种种关系的概率性体系的合成结果），这是合理的。但是，重要的是必须牢记，按社会学语言所作种种论断的那种概率性质，因为忘记了这一点就会给这些论断以神话性意义。在有关思维的社会学中，甚至可以追问一下，以列举已形成的关系的类型（不用说，类型也是概率性的），来替代通常笼统的语言是否较为适当些。

另一方面，当我们涉及心理学时，即当所涉及的单位是被社会关系所改变的个人，而不是这种关系本身的复合体或一些复合体时，如果我们满足于统计学术语，那就十分错误了，因为这些术语太一般性。“社会生活的影响”这一概念，如果不加以详细描述，它就与“自然环境的影响”这一概念一样含混不清。无可否认，从出生起到成人的生活，人经受着种种社会压力，但这些社会压力是极其不同的各种类型的，而且是受一定发展次序支配的。正如自然环境并非突然地或作为一个单独实体施加影响于发展着的智慧，而是按这样的方式施加影响的，以致我们可以把种种习得当作经验的功能，尤其是可以当作指导这些习得的各种同化或顺化（随着智力水平的不同而有很大差异）的功能，从而能逐步追溯这些习得，同样，社会环境所引起的发展着的个人与其同伴之间的种种相互作用，也彼此有很大的差异，而且是依一特定的法则相继发生的。这些类型的相互作用及其相继发生所依据的法则，正是心理学所必须仔细确定的，否则它就会把

这一任务过分简单化，以致片面重视社会学问题而放弃这一任务。只要我们认识到个体的结构被这些相互作用改变的程度，在社会学与心理学之间就不再有任何理由发生矛盾。因此，这两门学科都可以不再限于笼统的分析，而可以通过分析种种关系来进行研究，以不断取得进展。

第一节　个人智慧的社会化

个人与他所投入的社会环境之相互作用，随着个人发展水平而在性质上有很大差异，因为这种相互作用本身又同样地以各种不同方式改变着人的心理结构。

在感知—运动时期，婴儿当然已经受到多种多样的社会影响：人们使他享受只有有限经验所能体验到的种种最大乐趣——从食物到环绕着他的爱的温暖①；人们聚在他周围，向他微笑，逗他乐，给予他安慰；同时，又使他形成种种习惯以及与信号和言语相联系的种种行为常规，他的某些行为已经受到禁止，他也受到责骂。总之，从外表看来，婴儿是处于非常多的关系之中，这些关系早已预示着社会生活的种种符号、准则和规则的出现。但从主体本身的观点看来，社会环境依然与自然环境没有实质上的区别。至少在我们所划分的感知—运动性智慧的第五阶段（参见第四章），人们是这样。用来影响他的种种符号，对他来说，不过是一些标记或信号。那些加于他的种种规则也未成为良心的义务，他把这些规则与习惯以特有的常规性相混淆。至于人们，他们被看作构成现实的一切情景的一些形象，但他们是特别活跃、不可预测的，并且是最强烈情感的来源。婴儿对他们的反应与对物体的反应一样，即对他们作出那些碰巧使他们重复进行有趣动作的姿态，或者对他们发出各种哭声，依然没有思想的交流，因为在这一阶段婴儿还不懂得思想。因此，他当时的社会生活也不会使他的种种智慧结构有任何重大的改变。

然而，随着言语的习得，即随着象征性思维和直觉性思维的来临，出现了使个体的思想丰富起来和发生转变的种种新的社会关系。但是，在这种情境中应注意三点：

首先，集体符号系统并不产生象征性功能，而是自然地使这种功能发展到个体本身从未体验到的程度。然而，这种符号是约定俗成的（另外是任意规定的）、现成的，并非幼儿表达思想的适宜媒介：他并不满足于会说话，他有必要"表演出"他所思考的内容，运用姿态或物体使他的观念象征化，并通过模仿、绘画和搭积木来表示事物。总之，从表达的角度来看，儿童一开始依然处于运用集体符号和运用个人的象征之间的半路上，两者无疑都是必要的，但象征对儿童比对成人更加必要。

其次，语言把一套现成体系的观念、类别、关系，总之，无限丰富的概念传递给个人，

① 就情感的观点来说，毫无疑问，只有在对客体形成其观念的阶段，婴儿才能把人们看作独立活动的类似中心，而对他们投以情感。

这些概念（按照原先塑造在以前各代人身上的古老方式）被重新形成在每个人身上。但是，不用说，儿童开始时从这套东西中只引用那些最适合于他的那些东西，而对于超出其心理水平的一切东西，则依然不屑过问，一无所知。而且，对于所引用的东西，是按照他的智慧结构加以同化的。原来用以表达一个一般性概念的一个词，最初只形成一种半个人性的、半社会化的前概念观念（如"鸟"这个词因此只引起最熟悉的金丝雀的形象，等等）。

再次，还有主体与其同伴所保持的实际关系，即种种"同时性"关系，是与"历时性"过程相对立的，这些"历时性"过程影响着儿童对语言的习得以及与语言相联系的思维模式。那些"同时性"关系最初是重要的，儿童与家里人会话时，他随时觉得自己的思想得到同意或反对，他将发现在他身外有一大堆思想以各种方式教导他，或给他以深刻印象。从智慧（这是我们在这里所最关切的对象）的角度看来，他将被引导对种种理智的准则作越来越细致的交流，他将被迫接受日益增多的强制性真理（现成的观念和进行推理的正确规范）。

但是，在这里我们又必须不要把同化能力夸大了，而且不要把在直觉思维中出现的同化能力与在运算阶段的同化所采取的形式相混淆。事实上，正如我们在关于思维适应自然环境的情况下所看到的那样，到儿童初期末（7岁）为止占着优势的直觉思维具有这样的特点，即同化与顺化之间的不平衡依然未解决。随本身动作为转移的思想的"中心化"常常引起的那种自动关系，是与把所涉及的一切关系"群集"相对立的；因此，如果只依存于把两个系列的物体对应起来的动作，才认识到这些物体是相对等的，那么只要把这个动作代之以另外的动作，就立即不认为是相等了。所以，直觉思维通常显示出歪曲性的自我中心倾向，因为主体所认识的关系，是与主体的动作有关的，这种关系不会由于去中心化的倾向，而成为客观的体系①。

相反地，正是由于直觉思维时常"被集中"于某一关系，因此它是现象性的，只抓住现实的知觉的外表。因此，它深受来自直接经验的暗示的摆布，它只是抄袭并仿效这种暗示，并不加以校正。在这一阶段智慧对社会环境的反应，与它对自然环境的反应恰好是相似的，而且这是自明之理，因为这两种经验实际上是不可区分的。

首先，不管幼儿多么依存于周围的种种理智方面影响，他是按照自己的方式同化这些理智方面影响的。他把这些影响归结为自己的观点，因此歪曲了这些影响而不自知，这只是因为他尚不能协调各种观点或使之"集合成群"，因而不能把他的观点与别人的观点区分开来。因此，不论在社会方面，还是在自然方面，幼儿由于对自己的主观性毫无所知，而成为自我中心的了。例如，他能指出自己的右手，但对面对着他的同伴的左右关系却混淆不清，因为他不能就社会方面或就几何学方面看到另一种观点；同样，

① 瓦隆（H. Wallon）批判了自我中心性这一概念。然而，当他谈到幼儿是以祈愿语气而不是以直陈语气思维的时候，他就巧妙地表明了这种自我中心性的现象本身，而保留了这一概念。

我们还注意到，幼儿对有关观点的种种问题，他首先把自己对事物的观点认为是别人的；对于涉及时间的问题，甚至有这样的情形，一个幼儿能断言他的父亲比他自己年长得多，却相信他父亲的出生是"后于"他的，因为他不能"记得"他以前的所作所为。总之，自觉性的自我中心倾向（是与运算性的去中心化倾向相对立的）因此被他自己的无意识的先入为主的观点所强化，因而更加系统化了。这种理智上的自我中心倾向，在上述这两种情况下却无非是缺乏协调作用，即不能把对其他人的关系以及对其他物体的关系"集合成群"。在这里毫无不自然之处：自己观点之所以先入为主，一如按照主体本身动作而来的自觉性自我中心倾向那样，只是原来某种缺乏分化能力的一种表现，也就是因为决定于最初唯一可能的观点从而起着歪曲作用的那种同化的一种表现。实际上，这种缺乏分化能力是不可避免的，因为对不同观点的区分，也与对不同观点的协调一样，都需要智慧的活动。

但是，由于最初的自我中心倾向来源于单纯缺乏对"自己"与"别人"之间的分化，主体感到正是在这同一时期他面临着其同伴的一切暗示和强制，他无疑地要使自己顺化它们，只是因为他还未意识到他的观点具有私人性质（因此往往发生这样的情形：幼儿们不知他们正在进行模仿，并不相信他们创始了有关行为，一如他们可能把自己私人的观点认为是别人的观点那样）。这就是在发展进程中之所以会同时发生最大限度的自我中心倾向与来自其同伴的榜样和意见的最大限度压力相一致的原因：把周围影响同化于自我与顺化于周围榜样两者的相结合，是可能一如对最初直觉到自然关系时所特有的自我中心倾向与现象化倾向两者的相结合那样，加以同样解释的。

然而，很明显，在这些情况下（这一切情况都涉及缺乏"群集过程"），别人的种种强制还不足以使儿童的心智中产生逻辑（纵然这些强制所强加于他的真理在内容上是最合理的）；重述正确的观念（纵然深信这些观念是由他们本身创始的）与正确地进行推理，并不是同一回事。相反地，为了教会别人合乎逻辑地进行推理，绝对必须在别人与自己之间形成分化与交流的那些同时性关系，这些同时性关系显示出种种观点相协调的特征。

总之，在从语言的出现直到7—8岁时期以前的运算阶段，与思维的萌芽相联系的种种结构，阻止着种种合作性社交功能的形成，而这些合作性社交功能正是逻辑的形成所必不可少的。摇摆在歪曲性自我中心倾向与被动地接受理智性暗示之间的儿童，因此还没有使他的智慧经受社会化，从而深刻改变智慧的机制。

另一方面，在具体运算的群集，特别是在形式运算的群集的形成阶段，突出地产生了关于社交性相互作用与个体的种种结构在思维发展中的各自作用这一问题。在这两个时期所形成的真正逻辑，实际上显示出两种社会特征，我们必须断定，这些社会特征是群集出现的结果，还是群集的原因。一方面，种种直觉越使它们本身关联起来，并以使它们本身通过运算集合成群而告终，那么儿童就越善于合作，这种合作是一种社会关系，它与强制的显著区别就在于它会有个人之间的交流，而这些个人是懂得如何区分他

们的观点的。就智慧而言，合作因此就是客观地共同讨论（由此产生内化的讨论，即慎重考虑或反思）、工作上的协作、观点上的交流、相互的控制（这是有必要加以验证和证明的根源所在）如此等等。因此，很明显，有一系列行为方式对于逻辑性的构成和发展至关重要，而其中首要的就是合作。另一方面，就心理学观点而言（在这里就是我们的观点），逻辑性本身不仅是由一系列自由运算所组成，它表现为一些意识状态、理智感和反应的复合体，这一切都以实行一定职责为特征，这些职责的社会性质是无可否认的，不管这些职责的社会性质是原发的还是衍生的。就这一角度来考虑，逻辑性需要共同的规则或规范，逻辑性是由别人所赞同和认可的进行思维的道德原则。因此，不应自相矛盾的这一职责，不仅对于承认运算活动的迫切性的任何人来说，是一种附有条件的需要（"附有前提的职责"），而且既是理智上相互作用和合作所不可少的，也是道德上"无条件的"职责。的确，当儿童面对别人时，他首先必须避免自相矛盾。同样，对于验证的需要，使语词和观念保持它们的意义不变的需要，等等，客观上既是运算思维的社会职责，同样也是运算思维的条件。

于是发生一个难以避免的问题："群集过程"是合作的原因还是后果呢？"群集过程"是种种运算的协调，即一个人所能进行的种种动作的协调。合作是各个不同的人所发生的观点或动作的协调。因此，它们之间的相似性是很明显的。但是，究竟是个人内部运算的发展使他与别人合作，还是后来内化于个人的外部合作迫使他把他的种种动作集合成群为运算体系的呢？

第二节 运算的群集与合作

对于这一问题，当然必须有两个不同的互相补充的答案。一个答案是，要是没有思想的交流，与别人的合作，个人绝不能把他的种种运算集合成群为一个连贯一致的整体；就这个意义来说，运算的集合成群因此要以社会生活为先决条件。但是，另一方面，思想的真正交流服从一种平衡法则，而这种平衡法则又只能是一种运算的集合成群；因为进行合作也就是对种种运算进行协调。因此，群集也像它是一个人的种种动作的平衡形式那样，是各个人之间种种动作的一种平衡形式。因此，群集是在社会生活的核心中重获其自主作用的。

事实上，很难理解，要是没有思想交流，一个人怎么可能按任何精确的方式把他的种种运算集合成群，并因而把他的直觉表象改变成传递性的、可逆性的、恒等性的和结合性的运算。群集过程实质上就是使个人的知觉和自发的直觉摆脱自我中心的观点，以便构成一种关系系统，从而使人能从一种关系过渡到属于任何观点的另一种关系。因此，群集过程就其真正性质来说是种种观点的协调，实际上就是指各个观察者之间的协调，因此，是几个人之间的一种合作形式。

然而，让我们按照常识来假设，一个超常的个人，通过不断转变他的观点，完全由他自己设法使这些观点相互协调，从而保证能把这些观点集合成群。但是单独一个人纵然富有充分的经验，他怎么能设法忆起他先前的种种观点，即曾未意识到而现在不再知觉到的一切关系呢？要是他能做到这一点，他怎么能成功地使他的各种不同的相继状态之间建立起一种相互作用，即他能采用与他自己能继续保持一致的方式建立起一套记号来巩固他所记忆的东西，并把这些由记忆的东西转变成表象性的语言；于是他就能使他的不同"自我"之间实现一种"社交"？事实上，正是通过与别人经常地交流思想，我们才能像这样使我们自己去中心化，才能对本属于不同观点的种种关系进行内在的协调。特别是，要是不是为了合作，就很难看出，种种概念怎么能保持它们的永恒意义和它们的定义；正是思维的可逆性与集体的守恒性因此有着密切的联系，要是没有这种集体的守恒性，个人的思维只能自行随意支配的灵活性，就极为稀少且有限了。

然而，即使承认这一切并认为逻辑思维必然是社会性的，依然存在这样的事实，群集过程的法则构成种种一般的平衡形式：这种一般的平衡形式既表示个人之间相互作用的平衡，又表示各个社会化的人（在思考时，即私人的和有独创性的观念进行内在推理时）所能进行的种种运算的平衡。认为一个人只有靠了合作才能掌握逻辑性这种说法，就等于说，他的种种运算的平衡有赖于他与别人进行相互作用的无限能力，因而有赖于完善的交流。但是，这一论断的内在毫无不明确之处，因为他的内部群集过程已无异于一系列交流。

此外，如果我们自问个人之间交流的相互作用是什么，我们发现这种相互作用实质上是由种种相对应的关系系统构成的，因而是由十分确定的种种"群集"所组成，以某乙的观点为依据的种种关系，在相互作用中，就与以某甲的观点为依据的某种关系相对应了，由甲进行的某种运算与乙所进行的某种运算就相对应了，不管是等同的，或仅仅是相互起作用的——这些相对应的关系，对于甲或乙所考虑的每一命题来说，就是决定双方意见一致的依据（或者在不相对应关系的情况下，就是决定双方意见不一致的依据），也就是决定着在以后相互交流的进程中双方有义务坚持所承认的种种命题，以及这些命题的持久有效性。个人之间这些进行中的相互作用因此类似于一场大的棋赛，这场棋赛按照这样的一种方式不停地进行着：关于一方特殊棋子所采取的每一动作涉及对了一系列相当的动作或相互补充的动作，群集过程的法则，无异于保证相互交互作用，以及双方棋赛的连贯性的各种规则。

更精确地说，各人内部的每一群集过程是一系列运算，在合作则构成共同进行的一系列运算，即真正的合作。

然而，要是得出结论说群集过程的法则优于合作，又比个人思维都优越，那就不正确了；我们必须再说一遍：一方面，在社会不再对个人施行歪曲性强制，而鼓励和维护个人心理过程自由进行的情况下，另一方面，在每一个人的思维的这种自由进行不再歪曲别人思维的自由进行，不再歪曲种种客体，而重视种种不同活动之间的交互作用的情况

下，这些群集过程的法则就只形成平衡法则，并且只表示所达到的特定形式的平衡。按照这种定义，这种形式的平衡就不能被认为单独是个人思维的结果，也不能被认为绝对是社会的产物；内部的运算活动与外部的合作，就这些词的最精确的意义来说，只是同一整体的两个相互补充的方面，因为其中一种平衡依存于另一种平衡。此外，由于实际上从未彻底地达到平衡，平衡最后所采取的理想形式必定是想象性的，逻辑学按照公理学方式所描述的正是这种理想的平衡。因此，逻辑学家所研究的是理想性东西（与真实性东西相对立），他有权把自己的研究限制在这方面，因为他所研究的平衡是从未彻底地达到的，并由于在一些新的实际平衡出现时，又要不断设计更高一级的平衡了。至于社会学家和心理学家，他们只能互相商讨来确定这种平衡过程实际上是怎样实现的。

结论 节奏、调节和群集

整个看来，智慧采取结构过程的形式，这种结构过程给主体或一些主体与其周围或近或远的客体的相互作用烙印上某种模式。智慧的创造性主要就存在于它给这种相互作用所构成的那些模式的性质方面。

正如布拉谢(A. Brachet)所指出的，"生命本身是模式的创造者"。当然，这些生物性"模式"是有机体的模式，是有机体的每一器官的模式，是这些器官所保证的有机体同环境的物质上的相互作用的模式。但是，在本能方面，解剖生理的模式是与机能上的相互作用，即行为"模式"是相似的。实际上，本能只是各器官结构在机能上的延长：啄木的本能就是啄木鸟的嘴的延长，挖地鼠的本能就是鼹鼠的脚爪的延长，如此等等。本能是各器官的必然结果，那就是本能怎么能在很多情况下表现出含有惊人智慧的那些反应的缘由（如果这些反应是在直觉运算阶段上实现的话）。虽然本能的种种"模式"个别看来可能似乎是相似的（如：对在知觉域以外的和位于不同距离的客体）。

习惯和知觉（正如完形说所主张的）是实现它们的组织法则的另一些"模式"。直觉思维所显示的又是另一些模式。至于运算性智慧，正如我们反复看到的那样，这种智慧的特征在于它是由种种群集所构成的灵活易变的和可逆的"模式"。

如果我们想要使我们从智慧运算的分析中所学到的一切，同我们开始时从生物学方面所考虑的那些情形（第一章）相一致，我们必然会认识到运算结构同这许多可能的"模式"之间的关系有告终。一个运算性活动在其内容方面可能同一个直觉性活动，一个感知运动性活动或知觉活动，以及甚至一个本能活动，十分相似：一个几何图形因此可能是一个逻辑性构思，一个前运算的直觉，一个知觉，一个自动化习惯，以及甚至一个筑巢本能的产物。所以，各种不同阶段之间的差异，并不依存于内容，即活动所产生的相当具体化了的"模式"，而依存于活动本身的"模式"，以及活动的逐渐进展的组织的"模式"。在已达到平衡的反思性思维情况下，这种模式就是种种运算的某种群集过程。在知觉与直觉思维之间各种情形的连续性中，反应模式是按各种不同速度的顺化

---

1 按照这一观点，控制智慧发展的同化格式，类似于在胚胎发展中起中介作用的"形态组织因素"。

必须指出，这种外部模式正是完形说所特别注意的，这就必然引起不适当地忽视发展方面的构成过程。

模式(有时几乎是立即产生的),但总是通过"调节"起作用的。在本能的或反射的行为情况下,我们所面临的是,相对地完全的、呆板的和自行控制的,并按照周期性重复或节奏而进行的一种结构。与智慧发展有关的各种基本结构或"模式"的连续顺序因而可能是:节奏、调节、群集。

引起简单行为的机体需要或本能需要实际上是周期性的,因此遵循着一种有节奏的结构,如饥饿、口渴、性欲等等。至于使这些需要得到满足的并成为心理生活基础的那些反射结构,我们很清楚地知道,它们构成了复杂体系,并不是简单反应的加法式组合的结果。两脚动物的行走,尤其是四脚动物的爬行,在布朗(G. Brown)看来,它们的组织表现出全面的节奏,这种节奏支配着甚至先于分化的反射。支配新生儿吮吸过程的那些极其复杂的反射,甚至婴儿行为所特有的冲动性动作,都显示出以明显的节奏形式而进行着的方式。动物的本能行为,通常是高度特定化的,也是由十分确定的连锁反应所组成的,这种连锁反应具有确定的节奏形式,因为这些反应是按不变的时距而周期性地重复着的。所以节奏是处于机体生活和心理生活交叉处的那些机能的特征,这是一种十分普遍的情形,因而甚至对于简单的知觉或感觉范围内感受性的测量,也显示出被试所完全意识不到的那种原始节奏的存在;节奏也是一切效应器的功能(包括构成运动性习惯的那些功能在内)的根源。

如果我们想要就智慧同许多生活"模式"的关系来考察节奏的话,节奏看来必定是心智中生来就有的一种结构,因为节奏涉及把各种成分联系起来的一种方式,而这种联系方式是高级心理过程特有的可逆性表现出来以前的一种简单表现形式。不论我们所涉及的是对某一特定反射的助长和抑制,还是较为一般地按交替方向或相反方向而进行的一连串反应,节奏的格式总以这样或那样的方式涉及两种相反过程的交替进行,一种过程按 A→B 方向进行,另一种过程按相反的 B→A 方向进行。的确,在一系列知觉性调节方面(不论是直觉的调节,还是对于按经验加以协调的那些反应的调节),也存在一些朝相反方向进行的过程;但是这些过程不规则地相继进行着,并与外界一种新情境所引起的"平衡的位移"相关。另一方面,节奏的种种相反方向的反应,则受实际的内在(和遗传的)结构所控制,因而显示出一种极其呆板的、自动进行的规律性。节奏同智慧的可逆性所特有的"那些相反的运算"之间有着更大的差异,这些相反的运算是有意向性的,并与群集过程的无限灵活易变的组合相联系。

遗传的节奏因而保证反应的一定守恒,这种守恒并不阻止反应的复杂性或较有灵活性(本能的呆板性被人所夸大了)。但是,只要人们以先天的机制为限,周期性格式的这种守恒性就表明,在把客体纳入主体活动中的同化作用,与主体活动对外界情境中可能变化的顺化作用这两者之间,一贯地缺乏分化。

然而,在通过经验学习的情况下,顺化就分化了,在这一过程进展时,简单的节奏即被统合在较大的体系中,后者就不再显示任何有规则的周期性。另一方面,第二种基本

的结构出现了，这种结构并不具有节律的周期性活动，而由种种调节所组成①；这些调节是我们在从知觉起一直到前运算的直觉方面所遇到的。例如，知觉构成一种复杂的关系体系，从而可被认为是（按各种不同方式组合及对立着的）大量简单的感觉性节奏所达到的暂时平衡形式。只要外界现象保持不变，这种复杂的关系体系有保持为一个整体的倾向，但是，一旦外界现象有了改变，对该现象的变化就涉及"平衡的位移"。但是这些平衡的位移不是不可控制的，通过同化了先前的知觉格式而重建的平衡，显示出与外界变化趋势方向相反的一种反作用倾向②。因而就有调节，因而产生了与周期性反应中表现的那些过程相类似的一些往返的过程，但是在这里这种现象是在较大规模上产生的，这种调节更为复杂、更为广泛，而不必显示出周期性。

以调节的存在作为特征的这种结构，不是知觉所特有的。这种结构也出现在属于运动性学习的"校正"方面，整个感知运动方面的一般发展，直到各种不同水平的感知运动性智慧包括在内，都显示出类似的体系。只有在一种特殊情况下，即在采取倒转和迂回途径而出现真正位移的那种情况下，这种体系才有达到可逆性的倾向，并因而预示群集将要发生的事了，但是具有我们已经看到的那些局限性。另一方面，在大多数情况下，调节就被看作是起着抵消作用的变化，并可能与先前变化的方向相反地进行着，但由于同化与顺化之间缺乏完全的调整，调节并不会达到完全的可逆性。

当思维开始出现时，直觉表征首先集中于一些连续地构成的关系方面，从而使这些关系具有以自我为中心的特征，使它们停留在不可逆的状态上。由于关于事物方面与已看到的那样（第五章），所以，关于直觉的变化，只有通过一系列调节，才能加以"补偿"，这些调节在对表象进行内心的尝试错误过程中逐渐地发展了心理的同化和顺化，并继续着对非运算性思维的控制。

很容易看出，这些调节有各种不同的类型（从简单的习惯和知觉一直到运算的萌芽），这些调节是从原有的"节奏"中产生出来的，其间并没有任何真正的不连续性。首先，我们应当记住，运用遗传的联系而获得的最初习得，也显示节奏的形式。"循环反应"是最初主动地获得的习惯，是由一些反复过程所组成，并带有显而易见的周期性。通过知觉对于大小或复杂形状所作的估计（不仅是对色和重量的估计）也显示出在一个确定的平衡点附近不断地摇摆。同样，我们可以假设，与决定节奏的交替和相反的那些成分相类似的成分（$A\to B$ 和 $B\to A$），也出现在一种合乎调节的复杂体系中，但这些成分是同时地并存在彼此暂时平衡中出现的，而并不是各个成分交替地出现的。那就是为什么当这种平衡改变时，会有"平衡的位移"，以及会出现对抗外界变化的倾向，即会出现减缓已经发生的改变的倾向（正如物理学家关于勒夏特列 Le Chatelier 所描述的那种大家

① 在这里我们一并谈到知觉与动作的一般调节，它们是智慧方面的调节，在情感方面也一样，这是在这些同样阶段的情感生活的特征。

② 例如，见本书第三章第四节所引的德尔伯夫错觉。

熟悉的机制所说的那样。因此我们懂得，当动作的各成分构成复合的静止体系时，朝相反方向的各个反应（这些反应的交替进行，先前已引起节奏的各个清楚而连续的时相）是同时进行的，并呈现为这个体系的平衡的成分。如果有外界变化，由于加强了所涉及的倾向之一而破坏了平衡，但是这种加强迟早会受到相反倾向的干扰而被制止；这种方向上的倒转就是所谓的调节。

于是我们懂得了，作为运算性智慧特征的可逆性的性质，以及群集过程的相反运算怎样起源于调节的那种途径（不仅起源于直觉的调节，而且甚至起源于感知-运动性调节和知觉的调节）。反射的节奏作为整体并不是可逆的，而是朝着一个确定方向进行的：一个动作（或一些动作的复合）的执行，动作的终了和回复到原来的起点，以使按同样方向重复进行。这是动作的各连续时相。如果回复时相（或相反时相）的动作颠倒了原来那些动作，这种情况并不是象正时相动作那样，具有同样重要性的第二个动作，而是导致按相同方向重新开始的还原动作。然而，节奏的相反时相标志着调节的萌芽，此外还标志着智慧的"相反运算"的萌芽。所以，一切节奏可以看作是被组合成为一组连续成分的一系列交替进行的调节。至于调节，它因此也许是在一个复杂节奏的各成分已变成同时性的时候的产物。这种调节则依然是不可逆性行为的特征，而这种行为的可逆性则是首先行为的进步。甚至在知觉阶段，一个错觉的倒转也意味着一种关系（例如相似性）超过相反的关系（差异性），这是由于在一定程度上夸大了前一种关系之后所致，反之亦然。在直觉思维领域中这种情形更清楚，当中心化于另一关系上时，由于中心化而被忽视的那一关系，在错误超过一定限度时，比另一关系更占优势。作为调节的根源的去中心化，在这种情况下就会导致与相反运算相当的直觉，特别是当预期和表象的重建扩展了去中心化的范围，并几乎立即去中心化，而达到"关联的直觉"阶段时，就会越来越多地出现这种情形（参见第五章）。关联的直觉实际上趋向于完全的补偿，调节因此只需达成这种完全的补偿，以使这一事实本身引起运算的出现；运算实际上只是一系列协调的变化，而这些变化不管它们是怎样形成的，却已成为可逆的了。

所以，就最具体而精确的意义来说，有可能把智慧运算的群集看作是感知-运动性机能和表象性机能在它们发展过程中所趋向的平衡的最后"方式"，这种概念能使我们理解心理成长在基本机能方面的统一性，同时我们可以注意到各连续阶段所特有的各结构之间的主要差异。一旦达到完全的可逆性，这是一个继续过程的限度，但这一限度在性质上同先前各阶段的限度十分不同，因为它标志着平衡的来临。过去一直是一些呆板的聚集物，现在已变得可能使这个获得稳定性的组合物具有灵活性了，此后

① 勒夏特列研究物系（即一定种类和数量的物质）中对可逆反应平衡移动方向的普遍原则。当物系平衡时，其外部条件（如压力、温度、浓度等）若发生变更，平衡总向削弱或解除这种变更的方向移动。例如，氮和氢合成氨的反应 $N_2+3H_2 \underset{高温、高压}{\overset{催化剂}{\rightleftharpoons}} 2NH_3$ 达到平衡后，增加压力，平衡就向右方移动，因为向右移动则减少分子数目，于是减少或降低压力，并对平衡起着调节的作用。——中译者注

无论实行什么运算，对经验的顺化与同化都处于永久的平衡中，正是由于这一事实本身而促使同化达到必要的推论水平。

节奏、调节和"群集"因此成为发展机制的一个阶段，这个发展机制使智慧同生命本身的形态发展上的可能性联系了起来，并使生命实现种种适应，这些适应既是无限的，又是相互平衡的，但在机体的水平上是不可能实现的。

文献总汇

第一章

Buhler,K.,*Die Krise der Psychologie*,Jena(Fischer)2nd ed.,1929.(K.彪勒,《心理学的危机》第二版,耶拿:菲舍尔出版社,1929年。)

Claparede,Ed.,"La Psychologie de l'intelligence",*Scientia*(1917),Vol. 22,pp. 253-268.(克拉帕雷德,"智慧心理学",《科学》(1917年),第22卷,第253-268页。)

Kohler,W.,*Gestalt Psychology*,London,1929.(W.苛勒,《格式塔心理学》,伦敦,1929年。)

Lewin,K.,*Principles of Topological Psychology*,London,(MCGrew Hill),1935.(K.勒温,《拓扑心理学原理》,伦敦:麦格劳-希尔公司,1935年。)

Montpellier,G. de,*Conduites intelligentes et Psychisme Chez l'animal et Chez l'homme*,Louvain and Paris(Vrin),1946.(蒙彼利埃,《动物和成人的智慧行为和心智》,鲁汶和巴黎:弗林出版社,1946年。)

第二章

Binet,A.,*Etude experimentale de l'intelligence*,Paris(Schleicher),1903.(比奈,《智慧的实验研究》,巴黎:施莱歇出版社,1903年。)

Burloud,A.,*La Pensee d'apres les recherches experimentales de Watt,de Messer et de Buhler*,Paris(Alcan),1927.(includes references for these three writers).[布洛德,《瓦特、梅塞尔和彪勒等研究的思想依据》,巴黎:阿尔康出版社,1927年(包括关于三位作者的参考资料)。]

Delacroix,H.,"La Psychologie de la raison"(in) *Traite de Psychologie* by Dumas,2nd ed. Vol. 1,pp. 198-305,Paris(Alcan),1936.(H.德拉克洛瓦,"推理心理学",载迪马主编的《心理学论文集》第2版,第1卷,第198-305页,巴黎:阿尔康出版社,1936年。)

Lindworsky,J.,*Das Schlussfolgernde Denken*,Freiburg im Breisgau,1919.(林德沃斯基:《推理心理学》,弗赖堡,1919年。)

Piaget,J.,*Classes,relations et nombres. Essai sur les"Groupements"de la logis*

tique et la réversibilité de la pensée. Paris(Vrin),1943.(皮亚杰:《类、关系和数:关于数理逻辑的"群集"和思维可逆性的实验》,巴黎:弗林出版社,1943年。)

Selz, O., *Zur Psychologie des produktiven Denkens und des Irrtums*. Bonn,1921.(塞尔兹,《关于创造性思维和错误的心理学》,波恩,1921年。)

第三章

Duncker, K., *Zur Psychologie des produktiven Denkens*. Berlin,1935.(邓克,《关于创造性思维的心理学》,柏林,1935年。)

Guillaume, P., *La Formation des habitudes*. Paris(Flammarion),1936.(纪尧姆,《习惯的形成》,巴黎:弗拉马里翁出版社,1936年。)

Köhler, W., *The Mentality of Apes*. London,1924.(苛勒,《人猿的智慧》,伦敦,1924年。)

Piaget, J. and Lambercier, M., "Recherches sur le développement des perceptions," I to VIII, *Archives de psychologie*, Geneva,1943—1946.(皮亚杰和朗伯西尔,"关于知觉发展的实验研究",《心理学资料》,第1至8卷,日内瓦,1943—1946年。)

Wertheimer, M., *Über Schlussprozesse im Produktiven Denken*. Berlin,1920.(韦特海默,《创造性思维的基本过程》,柏林,1920年。)

第四章

Claparède, Ed., "La Genèse de l'hypothèse", *Archives de Psychologie*, Geneva,1934.(克拉帕雷德,"假设的起源",《心理学资料》,日内瓦,1934年。)

Guillaume, P., *La Formation des habitudes*. Paris(Alcan),1936.(纪尧姆,《习惯的形成》,巴黎:阿尔康出版社,1936年。)

Hull, C. L., *Principles of Behavior*. New York,1943.(赫尔,《行为的原理》,纽约,1943年。)

Krechevsky, I., "The Docile Nature of Hypotheses", *J. Comp. Psychol.*, 1933, Vol.15, pp.435-443.(克列切夫斯基,"假设的易控制性",《比较心理学杂志》,1933年,第15卷,第435-443页。)

Piaget, J., *La Naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel(Delachaux et Niestlé),1936.(皮亚杰,《儿童智慧的起源》,纳沙泰尔:德拉绍与尼埃斯莱出版社,1936年。)

Spearman, C., *The Nature of Intelligence*. London,1923.(斯皮尔曼,《智力的性质》,伦敦,1923年。)

Thorndike, E. L., *The Fundamentals of Learning*. New York(Teacher's College),1932.(桑代克,《学习原理》,纽约:师范学院出版社,1932年。)

Tolman, E. C., "A Behavioristic Theory of Ideas", *Psychol. Rev.*, Vol. 33, pp. [illegible], 1926.（托尔曼，行为主义关于观念的理论，心理学评论，1926 年，第 33 卷，第 352-369 页。）

第五章和第六章

Bühler, C., *From Birth to Maturity*, London, [illegible].（C. 彪勒，《从出生到成熟》，伦敦版，1935 年。）

Bühler, C., *Mental Development of the Child*, London (Kagan Paul), 1933.（C. 彪勒，《儿童心理发展》，伦敦：基根·保罗出版社，1933 年。）

Inhelder, B., *Le Diagnostic du Raisonnement chez Les débiles mentaux*, Neuchâtel (Delachaux et Niestlé), 1944.（英海尔德，《智力低常者推理能力的诊断》，纳沙泰尔：德拉绍与尼埃斯莱出版社，1944 年。）

Janet, P., *L'Intelligence avant le language*, Paris (Flammarion), 1935.（让内，《前言语的智慧》，巴黎：弗拉马里翁出版社，1935 年。）

Janet, P., *Les Débuts de l'intelligence*, ibid., 1936.（让内，《智慧的萌芽》，巴黎：弗拉马里翁出版社，1936 年。）

Piaget, J., *La Formation du symbole chez L'enfant*, Neuchâtel (Delachaux et Niestlé), [illegible].（皮亚杰，《儿童象征的形成》，纳沙泰尔：德拉绍与尼埃斯莱出版社，[illegible] 年。）

Piaget, J., *Les Notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant*, Paris (Univ. Press), 1946.（皮亚杰，《儿童的运动和速度概念》，巴黎：大学出版社，1946 年。）

Piaget, J. and Szeminska, A., *La Genèse du nombre chez l'enfant*, Neuchâtel (Delachaux et Niestlé), 1941.（皮亚杰和斯泽明斯卡，《儿童的数概念》，纳沙泰尔：德拉绍与尼埃斯莱出版社，1941 年。）

Piaget, J. and Inhelder, B., *Le Développement des quantités physiques chez l'enfant*, ibid., Neuchâtel (Delachaux et Niestlé), 1941.（皮亚杰和英海尔德，《儿童对物理量的建构和发展》，纳沙泰尔：德拉绍与尼埃斯莱出版社，1941 年。）

Rey, A., *L'Intelligence pratique chez l'enfant*, Paris (Flammarion), 1912.（雷伊，《儿童的实践智慧》，巴黎：弗拉马里翁出版社，1912 年。）

Rey, A., *L'Origine de la Pensée chez l'enfant*, Paris (Univ. Press), 1945.（雷伊，《儿童思维的起源》，巴黎：大学出版社，1945 年。）

原版主题索引

A

B

C

D

E

K

L

M

N

O

P

R

原版人名索引

A

B

C

J

K

L

M

P

R

S

T

V

W

Y

译后的话

皮亚杰《智慧心理学》理论体系的简介

J. 皮亚杰(Jean Piaget, 1896—1980)是国际上颇有声望的一位瑞士心理学家。自1929年至1971年任日内瓦大学教授，1932年起任日内瓦大学卢梭学院院长兼实验心理学讲座和心理实验室主任；1954年任第14届国际心理学会主席。此后，又任联合国教科文组织领导下的国际教育局局长。1955年创建"发生认识论国际中心"，任该中心主任。1971年退休，不再担任卢梭学院院长，仍任该中心主任，直至1980年逝世。

皮亚杰终生从事儿童心理的实验研究，揭示了儿童智慧发展从初生儿起至青少年期所经历的各个阶段及其特点；创造了独特的研究方法，称之为临床实验法，先让儿童摆弄实物，再通过观察与交谈，既揭示了儿童的外表行动，又洞察了其内部过程，充分体现了实验法的自然性。

皮亚杰从研究儿童智慧入手，最后建立了他的"发生认识论"学说，阐明认识的发生、发展过程及其结构。他学识渊博，著作等身，曾多次荣获国际学术机构的奖赏，与英、美、比、法、苏等国著名大学的光荣称号。

《智慧心理学》是皮亚杰的一本早期著作。这是他于1942年在法兰西学院讲学时的讲稿。原书是法文本，于1947年出版。由英国圣·安德斯大学M.比尔西(Malcolm Piercy)和D.E.伯林(D.E.Berlyne)两位讲师译成英文，于1950年出版。中译本根据1953年第三次印行的英译本译出。

本书虽是作者的早期著作，但其中对于作者的智慧心理学理论依据，阐明得相当详尽。他是在批判地吸收了生物学、哲学上认识论、数理逻辑学，以及现代各心理学派理论的基础上，博采众长而形成自己的理论体系的。因此，从本书中可以清楚地看到作者的智慧心理学理论体系的来龙去脉。

一

作者在本书第一编"智慧的性质"中，首先指出智慧既是生物性的，又是逻辑性的。这是贯穿全书的一个核心论点。

所谓智慧是生物性的，作者指出智慧是最高度发展的心理适应形式。为了阐明智慧的适应性，作者首先概述了生物学方面否认进化论与承认进化论各派理论对适应的各种不同解释。在反进化论与承认进化论的前提下，都可以把适应归因于：1.有机体以外的因素，2.有机体以内的因素和3.有机体内外因素的影响。因此，对适应可以有六种不同的解释。其次，作者指出对于认识本身在哲学上也有与生物学上对适应的解释相

对应的六种不同学说。最后，作者从心理学角度指出，对于智慧的现代心理学理论，也有与上述生物学观点和认识论观点相对应的六种不同学说，其中最后一种是以主体与客体相互作用为依据的"运算说"，这就是作者本身所采取的观点。

所谓"运算"，作者指出：它来源于实际动作，是实际动作的内化。例如，儿童到了一定年龄能把大小不同的一块积木 A、B、C，依大小次序排列，这些实际动作的体系内化到头脑里，他就懂得 $A>B$，$B>C$ 这些关系。这些内化了的动作体系就是运算。运算是双向的，可逆的，即上述关系也可以理解为 $B<A$，$C<B$。实际动作只是单向的，不可逆的。例如，惯于从左向右写字的人，要想从右向左写字，就要形成一个新习惯。运算又是按一定数理逻辑关系组合在一起的。例如，$(A>B)+(B>C)=(A>C)$。只有按一定方式或组合在一起，或"群集"的运算，才能发挥逻辑思维的推理作用。单独一个运算，如 $A>B$，并非真正的运算，因它是不能起推理作用的。按一定方式"群集"的运算，就是作者所谓的智慧的逻辑性。

为了阐明智慧的逻辑性，作者在第二章里对运算的"群集"及其类别，作了简单扼要的说明。

一、就运算的"群集"来说，有以下五种情形：

（一）组合性：两个不同的类可以组合成包括这两个类的一个新的综合性的类。如无脊椎动物＋脊椎动物＝动物。$A>B$，$B>C$ 这两个关系可以组合成 $A>C$ 这一关系。这种组合性可以用简单公式表示如下：

$$x+x'=y;\ y+y'=z;\ \text{等等。}$$

（二）可逆性：刚刚组合在一起的两个类，或两种关系可以重新分开，恢复原状，这就是可逆性。其简单公式是：$y-x=x'$ 或 $y-x'=x$。

（三）结合性：通过两种不同方法，可以获得相同的结果。这表明思维总是可以绕道迂回的。所谓结合性，是指"殊途同归"而言。其简单公式是：

$$(x+x')+y'=x+(x'+y')=(z)。$$

（四）一般恒等的运算：一个运算与其相反的运算组合在一起，就相互抵消了。例如，一个成人以一定的事实材料作为出发点，提出一项假设，但随后可否定这一假设，而又回到作为其出发点的原始材料，而年幼儿童则不可能做到这一点。其简单公式是：

$$x-x=0;\ y-y=0;\ \text{等等。}$$

（五）同义反复或特殊的恒等：一个质的元素被重复时，其性质不变。在这种情况下，其简单公式是：

$$x+x=x;\ y+y=y;\ \text{等等。}$$

二、就运算群集的分类来说，有下列四大类：

（一）由逻辑性运算所形成的群集：其中又有四种加法式的群集过程（如上述类的组合和不对称关系的组合），以及四种乘法式的群集过程（如"类"的乘法，即排列矩阵表的过程；两系列关系的相乘，即同时把一些有关客体按两种关系依序排列起来，而求得

各客体之间所具有的一切关系）。

（二）由非逻辑性运算所形成的群集，即形成时间和空间观念的群集，其中也有八种不同的群集过程。

（三）关于手段与目的之间关系的运算所形成的群集。

（四）关于命题的运算所形成的群集。

关于运算群集的分类，由于作者另有专著，所以在本书里讲得十分简略。

我们把本书第一、二章综合起来看，就可以对智慧的生物性（即适应性）和逻辑性获得一概括的理解。

二

作者在本书第二编"智慧与感知-运动性机能"里，主要说明智慧与知觉的关系（第三章）和智慧与习惯的关系，实质上在说明智慧与知觉机能和运动机能在发展上的连续性，尤其在详细阐明智慧发展的第一阶段，即感知-运动性智慧的发展过程（第四章）。

关于智慧与知觉的关系问题，作者批判地吸收了完形派心理学关于知觉的学说，把知觉本身看作是依存于一系列知觉关系的一种"知觉结构"。他通过德尔佰夫错觉说明，知觉关系的一方在大小上的任何变化，都会使整个知觉结构发生变化，其变化的程度以引起新的平衡为限。由于这种新的平衡，不同于先前一系列知觉关系所具有的那种平衡，所以就导致"平衡的位移"。因此，知觉结构的平衡是呆板的、不可逆的。另一方面，由于相反的运算方面的变化，总是可逆的而彼此抵消的，因此运算结构中的变化，不会改变其平衡。于是运算结构的平衡既是灵活易变的，又是持久性的。

其次，作者又通过视觉的构成过程说明，在知觉一个图形时，由于只注视到某些点，而忽视了另一些点，因此，知觉的构成过程是取样性的、概率性的。由于这种相对地中心化了知觉关系中的一方，就导致相对的错误。所以知觉的相对性是一种引起歪曲作用的相对性；另一方面，智慧的相对性却是其客观性的条件。在空间和时间方面的相对性正是对它们量度的一个条件。

知觉与智慧之间除了上述这些主要的差异性外，还有相似性。就双方的相似性来说，作者指出，首先要把知觉本身与知觉活动区别开来。正是由于知觉活动，对连续的中心化加以引导和协调，就减低了知觉构成过程的机遇作用（即取样性和概率性），从而使有关的知觉结构向运算的构成方向转变。

关于习惯与智慧之间的关系问题，与关于知觉与智慧之间的问题相类似。正如知觉活动不等同于智慧，但一旦知觉活动能摆脱它中心化的当前的直接的客体，它就得以与智慧相联系。同样，产生习惯的感知-运动性同化活动（即把客体结合在主体的动作中，或把新的动作成分结合在主体原有的动作中）也不等同于智慧，但在各个不可逆的和孤立的感知-运动性结构一旦分化，并互相协调为易于变动的关联环节时，这种同化活动就可以导致智慧。

从感知—运动性智慧，即实践性智慧的形成中，可以看到习惯所起的作用。

三

儿童智慧发展所经历的阶段及其特点的阐述，是《智慧心理学》的核心部分。作者把一个人从新生儿到青少年期的智慧发展划分为五个阶段。

一、感知—运动性智慧的形成阶段，最初是以协调特定知觉与动作为中心的。这一阶段连同其准备时期又可分为六个小阶段：

（一）反射阶段：例如新生儿吮吸母乳的反射动作，虽是本能性的，但通过练习能改进其技能。

（二）原始循环反应，即低级习惯阶段：例如，婴儿通过臂部和手的动作与嘴的动作相协调而习惯于吮吸拇指。这是由于新的动作成分被同化于反射动作中而形成的。

以上两个阶段还无智慧可言。

（三）继发循环反应阶段（3—8个月）：这时婴儿的视觉与抓握动作相协调。例如，婴儿偶然拉动从摇篮篷上挂下的一根绳子，导致与这根绳子相连的一套玩具发出铃铛声，于是这些反应可作为整体而被重复着，但这时它无所谓目的可言。不过这种循环反应的内部关联是即将出现的智慧的预兆。

（四）感知—运动性智慧开始形成阶段（8—11个月）：例如，婴儿为了抓住全部或部分隐蔽在帘幕后的一个目的物，会首先拉开帘幕，而后抓住目的物。婴儿移开障碍物（手段）之前，已有抓住目的物的意愿（目的）。这时可开始谈到真正有智慧的表现了。

（五）三级循环反应阶段：由于通过尝试而发现新手段，即拉拉目的物底下的桌布或系在目的物上的绳子，甚至利用一根短棒作为工具，把目的物拉向自己。这种行为不论多么复杂，不应把它看作是突然发生的，而应认为是通过先前各种形式的活动所引起的整个系列的关系（手段对目的的关系）和意义（一个客体可以使另一客体产生运动的意义）的表现。

（六）感知—运动性智慧的完成阶段（1.5岁左右）：例如，在一岁半前从未有机会玩弄短棒的一个婴儿，第一次接触到短棒时，可能不必经过实际的尝试错误，而仅仅通过观察，就能领悟到短棒与所要取得的目的物之间的可能关系。这时还能进行延迟模仿和简单的象征性游戏。这是由于体现了运动性意象所致。这种意象是表象的萌芽。

作者指出，在上述第五阶段以前，婴儿并无客体的概念。他的反射动作是对情境的反应。他通过啼哭是要把不在当前的母亲的形象召唤回来。他还不能把客体看作实体。在感知—运动性智慧形成的第五阶段，他才掌握客体的概念，并构成空间关系。作者认为，掌握一个客体的概念，似乎是以理解客体的永久性，以及形成客体大小、形状的知觉恒常性为标志的。空间关系的构成，则是以客体位置连续移动系统的形成，即位移群的形成为标志的。

客体的永久性是由主体本身动作的扩展而被推知的，不仅是智慧的产物，而且是智

慧的第一个稳定因素，也是空间的形成和空中因果关系的形成所必需的常定因素。

但是，作者指出，感知运动性智慧活动只能协调连续的知觉与连续的外表动作，只能导致动作的成功，并不导致认识。这时纯然是智慧的适应性的表现，既无认识可言，当然也就谈不到思维了。

一、象征性思维和前概念思维阶段（1.5或2—4岁）：作者指出，从知觉和习惯到概念性思维都在于把各种意义联系起来。一切意义都来自指称物（标记、信号、象征、符号）与被指称的现实（被指称物）之间的关系。

在谈到象征性思维时，作者指出，一方面要区别象征与标记或信号，另一方面要区别象征与符号。野兽的足迹对猎人来说是猎物的标记。一个几乎完全隐藏着的物体的外露部分对儿童来说是该物的标记，信号被知觉为一个目标的预兆，是所预兆的事物的一个局部方面。在这两种情况下，指称物都是被指称物的一部分。

象征是指婴幼儿有意识地用一粒小石子代表一粒糖，小石子就是糖的象征。这时指称物（一粒小石子）与被指称物（一粒糖）之间是有区别的，但有相似性的联系。象征是个人构想出来的，符号则是基于习俗的，是由社会任意规定的约定俗成的，没有社会生活，集体符号就不能存在。这时指称物（符号）与被指称物之间一般没有相似性。

婴幼儿的象征性游戏，以意象的运用为先决条件。意象是对所知觉到的客体的主动模拟，是内心的模仿。最初的智慧就在于能把意象用作象征。

言语的习得，是对现成的集体符号的模仿，对集体符号的运用。如对象征的运用那样，涉及"象征性机能"，即把一种东西代表另一种东西的能力。

对婴幼儿来说，由于集体符号中有一部分难以理解和掌握，他们就需要各种象征，运用他们自己所形成的意象来代表现实，进行着最纯粹形式的象征性思维。这种象征性思维是以自我为中心的。

前概念思维的特征是婴幼儿具有前概念观念，把各客体互相混同，通过类比进行前概念推理，即类推。

前概念观念是指婴幼儿附加在他学习使用的那些最初言语符号上的观念。前概念观念比象征能起更好的作用，因为它可使婴幼儿忆起许多客体。

把客体互相混同是指婴幼儿在不同地点先后看到的几条毛虫，还不能辨别是不是同一个东西，还是同一类中的不同东西。这是由于前概念观念还处于概念的概括性与构成概念的各成分的个别独特性之间的半路上。

把一些前概念观念联系起来进行推理，叫作类推。这种原始的推理不是通过推论，而是通过直接的类比实现的。但由于这种类比是基于不完全的吻合，因而有局限性。

这一阶段的婴幼儿虽然有了思维，但这种思维是以自我为中心的，因此是主观而肤浅的，这就充分体现了婴幼儿思维的幼稚性。

二、直觉思维阶段（4—7、8岁）：直觉是现象性的，它只模拟现实的轮廓，而不加以校正。直觉思维是通过直觉的调节来控制判断的。例如，先用两个同样形状和大小的

玻璃杯子，由幼儿自己同时用两只手分别把小珠子逐个地放入这两个杯子里。杯子里装满珠子后，如果把其中一只杯子里的珠子倒进另一只高而窄的玻璃杯里，幼儿就认为杯子里的珠子高了，因而多了；如果再倒入矮而宽的杯子里，幼儿又认为杯子里珠子太窄了，因而少了。这种情形是由于幼儿先中心化于高度上，因此产生歪曲作用，而导致错误的判断。当这种中心化所产生的歪曲作用达到了极限时，就会引起反作用，而把注意分散到宽度上来校正错误的判断。这种情形就叫作直觉的调节（中心化于某一方面而忽视另一方面，这是自我为中心的表现；去中心化于先前所忽视的方面，这是去自我中心的表现）。

幼儿正是通过直觉的调节来进行判断的。直觉已经通过直觉的调节使思维达到最高度的适应性，还没有使智慧达到逻辑性。但是，通过这样的直觉调节把一些原来笼统的和不可分析的关系关联起来，这就叫作关联的直觉，比简单的直觉前进了一步。这种关联的直觉，由于初步建立的去中心化的思想，进行直觉的调节，向可逆性推进了一步，通过协调各种不同的观点，又向客体的守恒推进了一步，从而为建立逻辑性运算的思维铺平了道路。

四、具体运算阶段（7、8—11、12岁）：前运算概念等级和直觉结构的明显特征是，它们总以客体的特殊状态和主体所持的某一种特殊观点为中心，即它们都是以自我为中心的。通过直觉的调节和关联的直觉，已经形成的去中心化的思想，达到其极限时，又突然变得有条理了。因此思维不再拘泥于客体的某一特殊状态上，而势必随着客体连续的变化，可进行一些可逆性的和守恒性的变化；思维也不再拘泥于主体的某一特殊观点，而能协调一系列不同的观点。于是直觉的运算产生出群集，运算的群集过程，就是在把客体同化于主体的动作中，与使主体的动作顺应于客体的变化这两者之间首次实现的平衡。

具体运算是在主体摆弄具体的客体对它们进行分类、依序排列和不对称关系等实际动作的基础上实现的。这些实际的动作体系的内化，也成为运算的群集过程。例如，一只匣子里放着20粒木制的珠子（B），其中大部分是棕色的（A），少部分是白色的（A'）。如果告诉儿童这些珠子都是木制的，并让他看匣子里的珠子，同时问他：“匣子里是木珠多，还是棕色珠子多？”7、8岁以下的儿童由于中心化于棕色珠子，因而就忽视了全部木珠的整体（B），从而不能把棕色珠子（A）与全部木珠（B）相比较，而只能把棕色珠子（A）与白色珠子（A'）相比较，所以他们的回答总是说“棕色珠子多”。只有7、8岁以上的儿童才能理解上述具体问题中关于整个一类东西的内包关系，并内化为$B=A+A'$，$B-A'=A$，因此$B>A$等运算的群集过程。

对于这种“类的内包括关系”和上面提及的“依序排列不对称关系”（$A<B$，$B<C$，$A<C$）这两种群集过程的同时出现，就意味着数概念系统的出现：单位元素1，既是一个类中的一个成分（1包括在2中），又是一个序列中的一个成分（1排在2之前）。于是类、关系和数构成一个在心理上和逻辑上不可分割的整体。这一方面中的每

一方足以使其余两方完善起来。

当类、关系和数正在形成时，又按显然类似的方式构成质的群集，而这些质的群集就产生时间和空间的观念。在大约8岁时，时间次序的关系就与时间持续的久暂相协调，而合并成为一单独的整体，从而形成各种不同速度的动作可以有相同的时间这一观念（例如，离终点线距离不同的玩具汽车，同时出发，可能同时到达终点，根据这种情形能判断出它们的不同速度）。大约7、8岁时，就能形成空间的连续次序和空隙或距离的直接长度和面积等的守恒、坐标系统，以及透视和投影等空间关系的观念。

然而，这些不同的数理逻辑群集和时空群集，还远没有构成可应用于一切现象和一切推理的形式逻辑。

五、形式运算阶段（11、12岁—青少年期）。从7岁起，对于按任意次序呈现的一个具体对象，如一个肤色深浅不同的非洲姑娘，具体地按肤色深浅依序排列，是易于做到的。但如果改为口头上提出几个命题，例如，"伊迪丝的肤色比苏珊较白，伊迪丝比莉莉较黑，这三个人中谁的最黑呢？"对于这一问题，在12岁以前的儿童几乎没有一个能加以解答，因为他们不能依靠具体运算，而要依据形式运算，才能得出结论。

形式推理是运用命题进行的推理。一个命题（如"伊迪丝的肤色比苏珊较白"）就是一个运算或运算的结果。形式运算的心理难度，虽然大于具体运算，虽然两种运算的内容是相同的。问题依然是归类、依序排列、计数、测量、空间或时间定位、位置移动等等。但这些类、序列和时空关系本身，并不是形式运算集合成群的对象，其对象是表达（或反思）这些运算的种种命题。

但具体运算与形式运算双方一致的运算是不同的，前者是由各运算的一级群集（即由组织、组合和逆转的内化动作）所组成的，后者则在于对这些运算本身进行反思，即对各运算或运算的结果进行运算，得出结论，从而产生各运算的二级群集。形式运算可以说是对运算的运算。

此外，形式运算是关于假设的推论，不仅是关于现实的推理。

反思性思维的存在，开始于11—12岁，即开始于个体能以假设—推论的方式进行形式推理的那个时候。

形式思维在青少年期完成。青年不同于儿童，他是一个爱好超出现状进行思维，并对一切事物构成各种理论的人，他尤其以考虑当前并不存在的情形为乐趣。

上述就是智慧发展所经历的五个主要阶段（但作者有时把第一、二阶段合并成为"前运算阶段"，而改为四个主要阶段）。各个阶段之间是彼此衔接的，有机能上的连续性。每一阶段虽与特定的年龄相联系，并非由年龄所决定。各个具体人智慧发展的各阶段，可提前或推迟，但各阶段出现的次序是固定不变的。

值得特别指出的是，作者的智慧发展的阶段论显示了他的智慧既是生物性的又是逻辑性的这一总观点。在他看来，直觉思维是智慧达到最高适应性的阶段，而具体运算和形式运算则为智慧的逻辑性表现的阶段。智慧的适应性与逻辑性是彼此前后衔接

的。因此，智慧并不仅仅是适应，它更重要的是其逻辑性。

此外，还应强调指出，在作者看来，智慧并不等同于思维，其范围大于思维。思维是在婴幼儿一岁半左右以后逐渐发展成为智慧的核心，而在青春期达到逻辑思维的成熟阶段的。作者一方面把感知运动性智慧阶段放在第一编中与知觉和习惯联系起来加以阐述；另一方面则把与思维有关的其余各阶段列入第二编的"思维的发展"里。并阐明作者不把智慧等同于思维的观点由此就显而易见了。

与思维的发展有关的，还有一个智慧的社会化问题。关于这一问题，作者首先指出，社会是一个整体，是构成社会的所有成员之间的关系或相互作用的总体，因此社会所形成的这个整体是一种关系系统。

其次，作者指出，个人与他所投入的社会环境的相互作用，随着个人发展水平的不同，而在性质上有很大差异。

在言语的出现直到7—8岁时的那些前运算阶段，与思维的萌芽相联系的种种结构，阻止种种合作性社交功能的形成，摇摆在起于肌体固有的自我中心与被动地接受理智性暗示之间的幼儿，因此还没有使他的智慧受到社会化的深刻改变其机制。

运算的群集须以社会生活为先决条件，要是没有思想的交流，与别人的合作，个人绝不可能把他的各种运算集合成作为一个连贯一致的整体。群集过程的真正实质，是各种观点的协调，实际上就是指各个观察之间的协调，因此是几个人之间的一种合作形式。各个人内部的每一群集过程是一系列运算，在合作则构成一些人共同进行的一系列运算，即真正的合作。

另一方面，个人之间的思想交流、共同合作，又需要各个人所表达的思想不致陷入自相矛盾，前言不对后语，甚至使人听了不知所云，这就必须共同遵守公认的逻辑思维规则，即群集过程的法则，才能保证思想交流与共同合作连贯地继续进行。

因此，作者认为，内部的运算和外部的合作，只是同一整体的两个相互补充的方面。这就是智慧社会化的真谛。

四

作者在本书最后"结论"中指出，与智慧发展有关的各种基本结构的连续顺序可能是：节奏、调节和群集。

节奏是受内在的和遗传的结构所控制的。由连锁反应所组成的动物的本能行为与新生儿吮吸母乳的复杂反射过程，都是以节奏的形式，按不变时期周期性地重复着的，因而显示出一种极其呆板的自动进行的规则性。同时，节奏形式总涉及两种相反过程的交替进行。

不同形式的调节，如知觉调节或直觉调节，其作用在减缓和改正先前过程的本能作用，因而是与先前过程相反地进行着的。但这些按相反方向进行的过程是不规则地相继进行着的，而且是随外界环境的改变而变化着的。这是调节与节奏之间的差异。

智慧运算的可逆性与节奏有着更大的差异，因为相反的运算是有意向性的，而且是可逆的。

但是任何形式的调节，都是从节奏中产生出来的，两者间并没有任何真正的不连续性。反射结构的节奏，作为整体是不可逆的，是朝着一个方向进行的，但是一个反射动作的执行、动作的终止，以及动作回复到原来的起点，以便按同样的方向重复进行，这是动作的各连续时相。节奏的相反时相（正时相的动作和反时相的动作），不仅标志着调节的开端，而且还标志着智慧的相反运算的萌芽。所以，一切节奏可以看作一系列交替进行的调节，而调节也许可以说是一个复合节奏的各成分已变成同时性的时候的产物。但是这种调节依然是不可逆性行为的特征。

在知觉方面，德尔伯夫错觉的倒转，意味着一种相似性关系，超过了相反的差异性的关系。这是由于在一定程度上夸大了差异性关系，使这种差异性关系达到了极限，于是向相似性关系方面转变。这就是德尔伯夫错觉倒转的原因所在。这种错觉的倒转，就是知觉调节的一个实例。

在直觉思维方面，当中心化于某一关系上时，从而导致错误的判断。在错误的判断超过一定限度时，由于中心化而被忽视的另一关系，比该某一关系反占优势。在这种情况下，去中心化就成为直觉调节的根源，从而导致错误判断的改正。在连续调节的情况下，就产生关联的直觉。这种关联的直觉，虽还不是运算的真正群集，但已接近于运算，并终于在阶段上与运算相衔接。

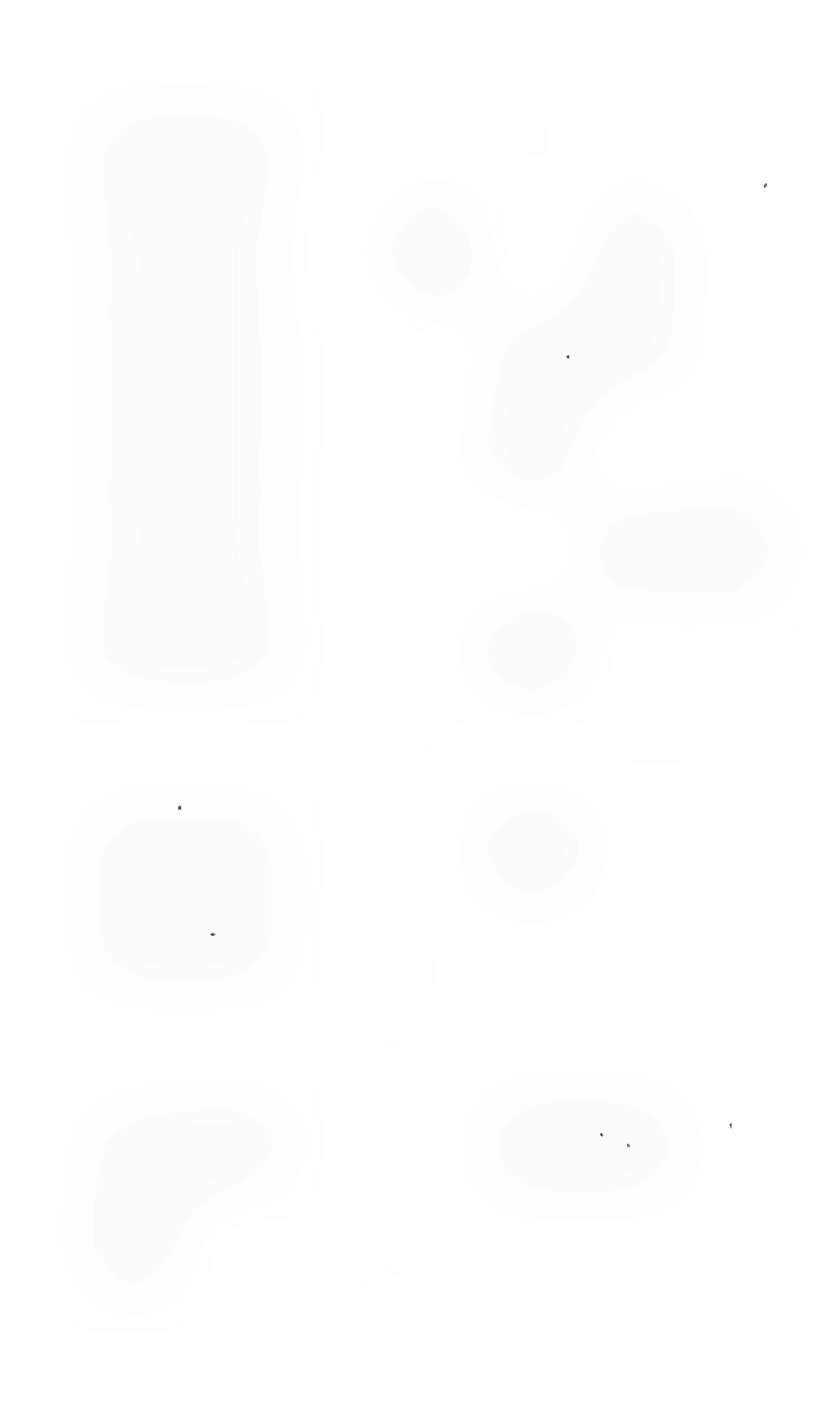
作者把节奏、调节和群集作为智慧发展机制的一个阶段论，实际上又一次强调了智慧的生物性和逻辑性这一总的观点。

皮亚杰终生致力于儿童心理学的研究，尤其在儿童认识过程和智慧的发生、发展机制的研究。他的独到见解，独创方法，尤其是他那种锲而不舍的严谨治学精神，令人钦佩。他给国际心理学界留下了一份丰厚的遗产。国内外心理学界对他的理论虽褒贬不一，但西方心理学者终于认为，他研究智慧心理学的观点与方法，足以与他们研究智力个别差异的测验方法与理论相互配合，相辅相成。因此，皮亚杰给国际心理学界留下的这份遗产是珍贵的，是值得我们予以批判地继承的。

皮亚杰在本书中运用了他独创的一套心理学专门术语，初读时颇为费解，好在他对这些专门术语，在本书里有的在字里行间作了解释，有的作了具体用法，还有实验作为例证。中译者为了便于读者阅读，对他的"智慧心理学理论体系"作了如上的简介，突出本书的主要观点、重要内容和理论体系。但由于是"简介"未免挂一漏万，甚至对原著有所误解。关于全书的译文，限于译者水平，错误之处，更是在所难免，敬希读者指正。

洪宝林

1985年国庆前夕



儿童的道德判断

〔瑞士〕让·皮亚杰 著
傅统先 陆有铨 译
王云强 审校

儿童的道德判断

法文版　*Le Jugement Moral chez l'Enfant*, Paris: Alcan, 1930.

作　者　Jean Piaget

英文版　*The Moral Judgment of the Child*, London: Routledge & Kegan Paul, 1932.

英译者　M. Gabain

傅统先 陆有铨　译自英文

王云强　审校

本书中文[illegible]有改动。

内容提要

本书是皮亚杰早期的五本著作之一，最早的法文版出版于193[illegible]年，两年后(1932年)，英文版刊行。本书中文版根据英文本译出。

本书是皮亚杰首次在社会认识领域探究儿童的判断与推理发展问题，也是皮亚杰唯一的道德认知研究著作。皮亚杰采用观察和临床法，结合采用专门设计的许多包含道德价值内容的对偶故事，对儿童的规则认识和道德判断的发展问题进行深入考察。本书全面报告了皮亚杰的考察及其理论分析结果。全书分四章，分别探讨儿童的游戏规则意识、成人制约与道德实在论、合作与公正概念以及两种道德观与相应的社会关系类型。书中对道德判断进行许多具体的研究和探讨，包括儿童对规则的态度、儿童对行为责任的看法、儿童的公正观念形成、儿童心目中的惩罚等等，极大丰富了道德发展的实证研究内涵。

皮亚杰在本书中为后续道德认知研究提供了一个重要理论框架和行之有效的实证研究方法，把儿童道德发展研究推到一个新水平。20世纪60年代，美国发展心理学家科尔伯格等人系统地扩展了皮亚杰的理论，并将其广泛应用于道德教育实践，对道德发展与教育的研究和实践产生深刻影响。

邓赐平

目　录

中译者序

皮亚杰是瑞士的儿童心理学家，但与其说他是儿童心理学家，还不如说他是一位发生认识论者。他之所以研究儿童知识的发生与发展是为了解决认识论上人类知识之发生与发展的问题。皮亚杰花费了几十年的工夫来研究儿童对于世界、物理的因果关系、实体构造、空间、数目的起源和发展以及儿童的具体运算和形式运算的问题。当然，他也研究过儿童的道德判断。这一方面是儿童的一个知识问题；另一方面，也是一个儿童道德教育问题。就我所知，这是他写的关于儿童道德判断的唯一的一本书。这本书对儿童道德教育很有参考的价值。

本书共分四章。第一章皮亚杰用打弹子游戏的规则说明道德判断的法则，他从儿童的游戏实践和儿童的思想意识两方面来说明儿童道德判断的起源和发展。他的结论是，年幼儿童的道德规则是成人教给他的，属于他律的性质。随着儿童年龄的增长和社会关系方面的变化，这种他律的道德规则便逐渐发展为自主的规则，即逐渐发展为自律的了。在第二章里，皮亚杰通过自己的研究发现，年幼儿童的道德判断有一种明显的"道德实在论"的特征，儿童往往根据一个人的行为后果而不是他的意图来判断责任的大小。皮亚杰认为，造成儿童"道德实在论"的主要原因是成人的约束。在第三章里，作者通过对儿童"公正"观念发展的研究，发现儿童随着年龄的增长逐渐从他律过渡到自律的过程。作者认为，儿童公正观念的发展经历了一个从服从到平等、从平等到公道的发展过程，而造成儿童公正观念不断发展的主要原因是协作。在本书的最后一章里，皮亚杰将自己在心理学方面的研究成果转向社会学方面的讨论。他批评了涂尔干、博维以及鲍德温等人的某些观点，从社会学的角度来说明儿童的两种道德观。他认为，最符合心理学研究成果的道德教育方法将是集体活动和自治管理的方法。

皮亚杰的儿童判断发展学说在全世界产生了一定的影响。美国哈佛大学教育心理学教授科尔伯格(L. Kohlberg)根据自己的研究进一步发展了这个学说，他把儿童道德的发展分为三个水平、六个阶段，认为这个规律在全世界都适用。皮亚杰的这种学说也引起了我国教育科学工作者的重视。为了查明我国儿童道德观念发展的特点和一般趋势，近年来，我国心理学工作者在全国范围内进行协作，他们的研究基本上是重复皮亚杰的试验，结果证明皮亚杰关于儿童道德判断发展的学说具有普遍的意义。

本书系根据1932年马约丽·加伯因的英译本翻译的，其中第一、四两章为我所译，陆有铨同志翻译了第二、三两章，特此声明。

傅统先

前　　言

读者们在本书内将见不到我们直接分析儿童在家庭里、在学校生活中或在他们的社会中的道德行为。我们建议要研究的是道德判断而不是道德行为或情操。我们带着这个目的询问了许多日内瓦和纳沙泰尔学校的儿童并和他们进行交谈，这同我们研究他们对世界和对因果关系的概念时的情况是一样的①。这本书就包括这些谈话的结果。

首先我们要明确，从儿童的观点看来，所谓尊重规则是什么意思。这就是为什么我们要开始分析一种社会性游戏规则的原故，而这种社会性游戏的规则对一个真诚的游戏者而言是具有强制性的。然后我们从游戏规则转到成人制定的那些具有特定道德意义的规则，并且试图去发现儿童从这些特殊的义务中形成了一种什么想法。我们选择了儿童对于说谎的想法作为一个特殊的例子。最后，我们考察了从儿童们彼此关系中所产生的一些概念，因而导致讨论公正这个概念，作为我们的一个专门的主题。

当我们做到了这一点时，在我们看来，如果将我们的结果和某些社会学家和道德心理学的著述者所赞同的假设相比较，那么它们之间是十分一致的。我们的第四章就是为了完成最后这个任务的。

至于我们所用的方法，有它的优点，也有它的缺点，这一点我们完全都明白。尤其是在道德问题上存在着一个大的危险，那就是人们会使儿童说他们所想要他讲的话。对于这一点，没有一个万无一失的补救办法：询问者的真诚和我们在别处强调过的那些预防错误的方法，都不足以弥补这个缺点。唯一保险的办法是和别的研究者合作。如果别的心理学家从不同的观点利用我们的问题去询问一些处于不同社会环境的儿童，那么他们迟早都会从我们研究结果内的那些人为因素中把各种因素分隔出来。关于儿童的逻辑和儿童对于因果关系的观念，在各国都曾经进行类似的工作；虽然有人曾经责备我们有某些夸大之处，而且这种夸大已众所周知，但迄今为止，他们所取得的结果丝毫也没有使我们放弃我们所采用的这个方法。

在我们看来，这个方法的优点在于它使我们明白：如果只有观察本身，它就只能进行得困难。例如，在前几年我把我的两个小女儿自言自语的话记录下来，而从不向她们提出

① 参见《儿童的世界概念》，以下简称C.W.。我的其它书：《儿童的语言与思维》、《儿童的判断与推理》和《儿童的世界概念》，此三本书以后简称L.T.、J.R和C.W.。

像在《儿童的世界概念》或《儿童的因果概念》中曾考察过的那些问题。现在，广义地讲来，实在论、泛灵论、人工论以及动力因果等倾向已经十分清晰地为众人所周知，但是如果在过去对于这一题材没有亲自询问过几百个儿童，我就会完全不能理解在儿童的那些自发讲话中最有趣的"为什么"的意义。当然，儿童自发的讲话比世界上的任何问题都更有价值。但是在儿童心理学中，如果那些询问者没有做好准备工作，那么人们对于儿童的这种自发的讲话就不能从它的正确的一面去理解它。

这本关于儿童道德的书只是一个初步的工作。我诚恳地希望，它可以提供一个脚手架，好让那些和儿童们生活在一起并且观察他们的自发反应的人们用来建筑一所实际大厦。在某种意义上，儿童的道德也有助于说明成人的道德。如果我们想要培养人，那么完成这个任务的一个最好方法就是研究那些影响道德形成的规律。

第一章　游戏的规则

儿童的游戏构成了一种最好的社会制度。例如，孩子们玩的打弹子游戏就包括一个非常复杂的规则系统，即有它本身的一套法典、一种裁判规程。心理学家有责任去熟悉这个普通法则的事例，并去发现这个事例背后所内含的道德意义。也只有这种心理学家才能够从他了解这些规则的细节时所遇到的困难去估计这些内容异常丰富的规则。

如果我们想要理解儿童道德，显然我们必须要从分析这些事实入手。一切的道德都是一个包括有许多规则的系统，而一切道德的实质就在于个人学会去遵守这些规则。康德的反省分析、涂尔干(Durkheim)的社会学和博维(Bovet)的个人心理学都符合这个论点。当它们设法解释人是怎样在内心学会遵守这些规则时，这些学说便开始发生分歧了。至于我们的工作，我们将在儿童心理学的领域内分析这个"怎样"(学会遵守这些规则)。

现在儿童学会遵守的大多数道德规则是他从成人那里接收来的，这就是说，他是在这些规则已经充分完备之后才接受它们的，而这些规则的精细制定往往并不是和儿童有关联的，也不是因为儿童需要这些规则，而是早期成人世世代代连续不断的活动结果。

相反，在最简单的社会游戏的事例中，我们所见到的规则则是由儿童们单独制定的。至于这些游戏的内容是否具有道德意义，这是无关紧要的。作为心理学家，我们自己不应采取成人道德的观点而必须采取儿童道德的观点。现在打弹子游戏的规则，正像所谓道德现实一样，乃是一代一代传下来的，并由于个人遵守这些规则而被保存了下来。唯一的差别就是，在这个事例中的关系只是存在于儿童之间的关系。年长的儿童逐渐训练开始游戏的年幼儿童尊重法制，而且这些小孩内心总是要追求人类尊严特有的一种美德，正确地利用游戏的惯例。年长的儿童则有权改变这些规则。如果这不是"道德"，那么道德是从哪里开始的呢？至少它是从遵守规则开始的，而对于这个问题的探讨，正像我们的探讨一样，最好是从研究有关这种规程的事实开始。当然，关于打弹子游戏的现象还不是人类最原始的现象。在儿童和他的伙伴游玩之先，他要受到他父母的影响。从他的婴儿时期起，他就要遵守许多规矩，甚至在他会说话以前他就意识到

① 与V.J.皮亚杰夫人、M.郎伯西尔和L.马蒂内合作。

有一定的义务。我们以后可以见到，这种情景甚至会不可否认地影响游戏规则的制定。但是在制定游戏规则方面，成人的干涉无论如何已经减少到最低限度了。所以我们在这里所遇到的现实，如果不是最基本的，至少也应该是最自发的和最有教益的。

关于游戏的规则，有两种现象特别容易研究：第一，规则的实践，即不同年龄儿童有效地应用规则的方法；第二，规则的意识，即不同年龄儿童构成这些游戏规则特征的想法，而不管这些规则是神圣而带强制性的，或是可以由他们自己选择的，不管是他律的，或是自律的。

本章的目的就是对这两类论据加以比较。因为在规则的实践与规则的意识之间的关系最能使我们说明道德现实的心理性质。

还要申明一点。在我们着手分析规则的实践与规则的意识之前，我们必须首先说明这些规则的实际内容。所以我们必须确立这个问题的社会论据。但是我们将限于那些必不可少的东西。我们并没有试图建立一个关于打弹子游戏的社会学，这就会意味着去发现这种游戏在过去是怎样玩的和在世界各地它是怎样玩的（黑人儿童实际上也玩这种游戏）。即使我们仅限于法语区瑞士，我们相信，要发现这种游戏在各地方的变种，特别是勾绘出这些变种在近几代的历史演变，也要花几年的时间。这样一种探究对于社会学家也许有用，但在心理学家看来却是不必要的。心理学家为了研究儿童是怎样学会规则的，只需要彻底知道某种实际应用的惯例，正像为了研究儿童语言，他只需要知道某种方言（不管什么地方的方言），而无需了解组合各种语义学和语言学在时间与空间上的各种变化。所以我们将把我们的研究限于简单地分析日内瓦和纳沙泰尔一般玩的那种游戏的内容，因为这些地区是我们开展工作的地方。

1. 打弹子游戏的规则

如果我们要同时分析规则的实践和规则的意识，我们就必须注意三个基本事实。

首先，在某一代和某一地方（不管它是多么小）的儿童中，对于打弹子从没有一个单一的玩法，而总是有各种不同的许多方法。有一种“四方形游戏”，我们将特别从事这种游戏的研究。在地上画一个四方形，里面放一些弹球，这种游戏是从一定的距离打中这些弹球并把它们打出界外。有一种“双人对打”的游戏，两个人在无数的回合中互相试图击中对方的弹球。还有一种从洞穴中击出弹球的游戏，即把几个弹球在一个洞穴里堆集起来，然后用一个比较重的弹球把它们打出洞外，如此等等。每个儿童都熟悉几种游戏。根据儿童年龄不同，这也许有助于加强或减弱他对规则神圣性的信念。

其次，同一种游戏，如四方形游戏，在不同的时间和不同的地方，可能有相当重要的变化。就像我们曾经证实过的那样，四方形游戏的规则在纳沙泰尔彼此相隔不过

千米的四个村区就不是一样的①。这些规则在日内瓦和纳沙泰尔也不一样。在某些方面，这些规则在一个地区就不同于另一地区，即使在同一城镇里，各个学校之间也不相同。此外，通过我们能够获得的合作者的帮助，我们还知道，在一代一代之间游戏也有不同的变化。一个20岁的学生告诉我们，在他的村子里，他小时所玩的那种游戏，现在的儿童已经不再玩了。这些根据时间与地点不同而发生的变化是很重要的，因为儿童们时常都意识到有这种变化的存在。一个从一个城市迁移到另一个城市，或仅从一个学校转入另一个学校的儿童时常会对我们这样解释说，某种规则在这个地方有效而在另一个地方就无效。儿童也会时常告诉我们，他父亲的玩法不同于他的玩法。最后，还有一个13岁的儿童不再玩打弹子游戏了，因为他已开始觉得他比那些年龄小的孩子们优越得多，而且他会根据他的性格，或者嘲笑或者悲叹这样一个事实，他这一代的习俗正在被成长中的一代所抛弃，而不是被他们真诚地保存下来。

最后，而且显然由于各地或各时常存有相聚集的结果，同一游戏（四方形游戏）在同一学校的游戏场上是可以应用不同的规则的。11岁到13岁的儿童对于同一游戏的各种不同的玩法都是熟悉的，而且在他们游戏之前或在游戏之中，他们一般都要同意选择哪种玩法而不用其他的玩法。所以我们必须把这些事实记在心里，因为这些事实肯定制约着儿童对规则的价值所做的判断。

讲过了上述一个基本事实之后，我们将对四方形游戏的规则作一简介，用来作为一个范例；在这方面同时我们将确定儿童的语言，这样我们才能理解我们和儿童交谈的记录，这些记录我们将在以后经常引用。此外，也像儿童心理学中常有的情况一样，在这种语言中有一些方面本身也是具有高度教育意义的。

一个弹球在纳沙泰尔称为"un marbre"，在日内瓦称为"un coeillu"或"un mapis"。不同的弹球有不同的价值。水泥弹球价值最高。还有小一点的"泥球"，这是用容易破裂的泥土做成的，它的价值较低，因为它比较便宜。一种用来弹击而不是放在四方形里面的弹球，按照它们的不同性，被称为"corner"（如果它是泥土的），"ago"，或"agathe"，"cassine"（有彩色花纹的玻璃球），"bomb"（金属的大弹球），等等。每一个这样的弹球值若干一般的弹球或若干"marrons"。掷一种弹球叫作"射击"，自己的弹球触及另一弹球就叫作"击中了"。

于是他们就有了一套习惯用语。例如，有一种不敬仪式的用语，这种表达方式是游戏者用来宣称：他将进行某种活动，具有这种表达方式就是像举行仪式一样地把这个宣布作为一个既成事实提出来（[illegible]出来）。因为当游戏者一旦说出这种话来，他的对方就无权反对他的决定了。然而，如果对方抢先应用一种禁令仪式的语言，他也将同样阻止他的伙伴进行他已宣布的那种行为。例如，为了在一种可能的条件下首先打弹子，儿童就说"Prems"（在纳沙泰尔），显然这是"premier"（首先）一字的讹用。如果他想退

① 纳沙泰尔、库德尔、上里维和圣布莱尔斯。

回到所有的游戏者在第一轮时出发的那条线上去（这条线称为“coche”），那么他就只用说一声“coche”。如果他想前进或后退两倍的距离，他就说“两coches”；如果他想前进或后退一、二、三指宽的距离，他就说“一个（两个或三个）empans（指宽）”。如果他想使他自己站在某一个地点（这个地点同他在某一时刻所站立的地点与四方形的距离相等，但方向相反，以便避免对方的可能的攻击），他就说“du mien”（我的）；如果他想阻止对方这样做，他就说“du tien”（你的）。这是纳沙泰尔的用语。在日内瓦，表达这些活动的用语是“faire une entasse”或“entorse”（即“扭转”）。如果你放弃你轮到的一次击球机会，等到对手弹过之后再弹，你就说“coup passe”（我放弃我的一轮）。

一旦在一种受整套法规系统审慎规定的条件下讲出这类用语时，对方就必须服从。但是如果对方想先走一步，他提出禁令仪式的用语就够了。在纳沙泰尔，只要在对方用语的前面加上一个前缀“fan”（即“禁止”的意思）就行了。例如，“fan du mien”，“fan du tien”，“fan coche”，“fan coup passe”，等等。有些儿童不懂这个前缀，因为在他们所听到的言语中没有同这个前缀相对应的词汇，他们就说“femme du tien”，“femme coche”，等等。

还有两个特别具有启发性的奉献用语，我们应该注意。这两个用语在日内瓦的小孩中很流行。它们是“glaine”和“toumike”两字。当一个游戏者把一个具有很高价值的弹球放进地面上的四方形中而以为他是放进了一个一般的弹球时（例如，放进了一个“ago”而不是“coetlu”），如果他发现了他的错误而拾起他的“ago”，用一个一般的弹球去替代它，这自然是允许的。只有那种不老实的对手才会利用他的伙伴的这种粗心大意而在他击中之后，把这粒值钱的“ago”收藏到他自己的口袋里去。关于这个问题，我们所询问的所有儿童都一致认为这种行为等于偷窃。但是，在另一方面，如果这个对手及时指出他的伙伴的错误并且说“toumike”这个用语，或者（重复一下这个词的最后一个音节）说“toumikemik”，那么这个粗心大意的同伴就不再有权收回他的“ago”，他必须把这粒弹球留在地上，像一粒普通的“coetlu”一样，如果有任何一个游戏者成功地击中了它，他就完全公正地有权占有这粒好的弹球。这个十分有趣的例子使我们看到了一个表达错误的用语因而把一个不老实的行为变成了一个合法的并为大家所承认的行为。在这里我们第一次看到了一个关于形式主义的例子，而这种形式主义是儿童道德的某一些方面；我们在后面将联系客观责任的问题比较深入地探讨这种形式主义的性质。

同样，“glaine”这个用语使得在某些明确规定的条件之下从事的掠夺行为成为合法的行为。当某一游戏者或者由于他的运气或者由于他的技巧而成功地战胜了他的所有同伴，赢得了所有同伴的弹球，他获得了最高的荣誉，正像社会学家所谓“得到了一大笔款子”（potlatch），在这种情况之下他应该重新再来一盘，而且他应该拿出一些弹球来，放在四方形里面，让那些运气不好的游伴有机会重新得到他们输掉的一部分弹球。如果他拒绝这样做，当然也没有法规强迫他去做，他赢了，游戏就结束了。虽然如此，如果

游戏者中有一人喊出"glaine"这个词，那么整个这一群人便都扑到这个吝啬鬼身上，把他推倒在地，掏空了他的口袋，瓜分了这种战利品。这种掠夺行为在正常时候是完全违背道德的（因为赢球者所得到的弹球乃是他的合法所得），而现在当"glaine"这个字一旦喊出时，这种抢夺行为就变成了为大众良心所赞同的一种合法行为了，乃至成为一种具有报应性的公正行为了。①

在纳沙泰尔，我们既没有见到"glaine"，也没有见到"toumike"，不过，我们却见到了"cougac"。当一个游戏者赢得太多时（如我们刚才所描述的那种情境），他的失败了的对手可以通过讲"cougac"这个词来强迫他再打一盘（"cougac"这个词大概来源于"coup gagné"一语，即"打赢了"的意思，正像"prenis"来源于"premier"，即"首先"的意思）。如果胜利者想躲避这个可怕的用语附加在他身上的那种义务，他只要抢先说一声"fan cougac"就可以了。

我们强调这种语言特点的理由只是要从一开始就表明游戏规则在法制上的复杂性。显然，这些事实也能从其他观点来进行更为根本的分析。例如，我们可以创立一个完整的儿童关于奉献与禁令的心理学，尤其可以创立一种社会游戏心理学。②但是这些问题实在都不在我们的研究范围之内。所以让我们还是回到我们所关心的基本论点上来，即回到规则本身上来。

简言之，四方形游戏就是把几粒弹球放在地上的一个四方形内。如果游戏者用一粒比其他弹球较大的特别弹球把四方形内的弹球击中并打出界外，他就占有了这些弹球。但是当我们分析这种游戏的细节时，这个简单的格式就包含有一系列复杂的情况。让我们按顺序来讨论它们，以使对于它们的丰富内容有个大概的认识。

首先，摆好阵势。由一个游戏者在地上画一个四方形，然后每一个人在这个四方形内放上他的一粒弹球。如果是两个儿童玩弹球，每一个人就放下2粒、3粒或4粒弹球。如果是3个人玩，每人便放下2粒弹球。如果是4个或4个以上的人玩，一般习惯就是每人放一粒弹球。主要的是要相等，即大家放下的弹球数目要一样。但是为了求得平等，那就必须考虑到各弹球的相对价值。1粒普通的弹球，你必须放下8粒"carrons"，1粒小的"corna"值8个"marbres"，值16个"carrons"，如是等等。价值是经过审慎核定的，它大体符合路口小商店的出售价格。但是随着恰当的财务运作，在儿童之间也进行按种类的交换，这种交换明显改变了当前的价值。

然后游戏便开始了。在大家同意的一个距离上画上一条线，游戏者们就从这条线上开始弹出他的弹球。这条线和四方形的某一边是平行的，两者通常相距一两米，而且

---

① "glaine"一词实际上含义更为广泛。根据几名儿童的理解，当产生争论时或者如果一名游戏者忘记他应该付款的，只说出这个词的任何人有权利拾起一切有的弹球。在这个意义上，该词的意思是"拿走"。例如可见菲利普·莫尼耶的《布莱斯的书》。

② 关于社会游戏的问题，我们正在等候卡西内 R. Cousinet 的著作出版，这本书将吸收我这许多年所收集的一切有价值的材料。

每一个游戏者都从那条线上打出他的第一颗弹子。（打出弹球就是把自己手上的弹球击射到这个四方形中去。）

所以一切游戏者都是从这个起点开始的。在某种游戏中，每当进行新的一轮比赛时，你总是回到你原来的那个起点上去，但是更通常的办法是在你弹过第一次弹球后，你的弹球滚到了什么地方，你就从这个地方进行你的第二次射击。有时，这条规则已有限制，即弹球离这个四方形的距离最远不得超过该起点线。因此，如果你的弹球离开这个四方形在任何方向滚出了两米以外，你就要把你的弹球拿回到距离四方形两米半远的地方，而这个地方就正是起点线的地方。

但在游戏开始之前，事先要决定谁先射击。因为第一个射击者有一个好处，他可以射击四方形内所有的弹球，而以后的射击者则只能射击第一个人击中拿走后剩下的弹球了。为了要知道谁应首先开始，就要进行一系列的程序。每个儿童以脚跟抵脚尖的方式走向对方，无论谁的脚跟踩在另一人脚尖上了，他就有权开始这个游戏。或者各个游戏者按照圣餐的顺序背诵一首韵文或一串无意义的音节，每一音节对应着一个游戏者，如果最后的一个音节是对应着他的，他就是一个幸运儿。在这些习惯用法之外，还有一种为弹球游戏所特有的程序方法：每一儿童站在这条起点线或为这个目的而特地画出的一条线掷去他手中的弹球，谁的弹球离开这条线最近，他就开始射击，其他的人则根据他的弹球离开这条线的远近来决定他们的先后次序。超过了这条起点线的人就最后打他的弹子。如果有几个人的弹球都射过了这条起点线，那么超过这个起点线最远的人最后打他的弹子。

这样决定了打弹球的先后顺序之后，便开始游戏了。每个人按次序站在这条起点线后面，依次把各人手中的弹球射击到这个四方形中去。射球有三种方法："piquette"（即"射击"的意思），把弹球放在大拇指甲前面，用第一指把它扣住，然后用大拇指一弹，就把这颗弹球抛射出来了；"roulette"（即"投球"的意思），把你的弹球沿着地面滚去；"poussette"（即"推球"的意思），当你沿着地面滚动弹球时用手推它到一定的距离，使弹球保持原来滚动的正确方向。"推球"总是被禁止的，它可以比作一个好的弹子游戏者的推球。在纳沙泰尔，习惯说"fan poussette"或"femme poussette"，在日内瓦，简单表达为"défendu de traîner"（即"禁止拖曳"的意思）。投球一般也是禁止的（"fan roulette"），但有时也受到宽容，即每个人都可以有权这样做，因为在游戏开始时大家都同意在法律面前一律平等。

所以游戏者的投球方式是根据大家的同意而决定的。假定四方形中有一个弹球被击中了，如果它已被打出了这个四方形的界线，它就为这个击中的儿童所有了。如果它仍然留在四方形内，那就不能拿掉它。如果这个弹球停留在边界线上，那就要由伙伴们判断，如果一个弹球有一半到了外边，那么它就算出了界，如果没有一半在外边，那就不能算是在界外。在这里，在一些有争议的事例中，自然就要制定一些附属的规则。如果一个儿童手头用来射击那个弹球落在四方形内或者至少它的直径的一半并没有超出

四方形的界线，它的主人就"完蛋了"，就被取消了游戏的资格。如果这颗弹球被另一个游戏者的弹球打出界外，这个弹球就属于后者所有了，除非在游戏开始时大家同意有某种特殊的惯例。最后，在弹球间跳的情况之下，还可能有一些复杂的情形。一粒弹球把另一个弹球弹出了四方形，这种情形有时不算是赢了，而在一个有价值的弹球的情况中就更有理由认为是这样的了。在另一种情况中，凡打出了界线的弹球都是属于弹出这个弹球的人所有的。凡这样发生的特殊情况都是按照游戏开始前或在游戏中经过所有参加者一致同意的原则去决定的。

然后就是每人允许射击几次的问题。凡是成功地赢得一两个弹球的人就有权再玩，而且只要一直在赢，他就一直可以玩。但是有时人们作出如下的保留：在每次游戏的第一轮，每人可以轮流再玩一次，不管他是赢了，还是输了。所以在这里又是事前的安排问题。

此外，每人不仅有权射击四方形内的弹球，他还可以击中别人用来打弹球的那个弹球，而且即使在四方形的界外，又不管在游戏的过程中发生了什么问题，他都有权这样做。当然，困难在于不使你自己站在你的伙伴们能打到的范围之内去向这个四方形去射击。所以当你觉得一次射击要冒过多的危险时，就允许你说"coup passé"（我放弃我的一轮），于是你就继续等着。但是你这样做有一个条件，就是要没有人事先预见你有这种决定而说"fan coup passé"，如果你像以前一样站在离四方形相同的距离上，而且如果你首先说"du mien"（我的），就允许你改变你的位置，除非你的对手在你之前抢先说"du tien"（你的）。

最后还应该谈一些特殊规则，是否遵守这些规则，要看有关的城市或学校的特殊情况。如果第一个游戏者说"place pour moi"（替我放好），他就没有责任在这个四方形四个角上占有他的地位。如果任何游戏者成功地赢得了与他的"pose"相等数目的弹球（即"如果他放两个弹球在这个四方形内，他赢得了两个弹球"），他就能够说"queue de pose"，这就会允许他在下一次的游戏中从出发点射击第一粒弹球。

这种游戏受几条规则的指引，以此方式一直进行下去，直到四方形里面已经弹射完了为止。获得最多弹球的儿童就是胜利者。

2. 询问及其一般结果

上述这些规则构成了一种可贵的社会现实，按照涂尔干的说法，它是"独立于个人之外的"，并像语言一样，是一代一代传下去的。这套习俗显然多少带有可塑性。但个人的革新，正像语言中的情况一样，只有当它是符合一般需要时，也只有当它得到集体的同意，认为它是符合"这种游戏的精神"时，才会获得成功。虽然我们充分认识到该问题在社会学方面是很有趣的，但它同我们提出的现在准备研究的问题的观点是不同的。

我们只问：(1)个人是怎样适应这些规则的，即他们在每个年龄的每个心理发展阶段是怎样遵守这些规则的；(2)他们能够意识这些规则到什么程度。换言之，随着规则练习的不断升级（它总是随着儿童年龄而增长），结果将产生什么类型的责任……

所以询问是容易提出的。在第一部分，我们问儿童（我们询问了20个4岁到12、13岁的男孩）怎样玩弹球。实验者说了如下一类的话："这里有一些弹球。"（弹球放在一张大的、铺有台面呢的桌子上，旁边有一支粉笔）"你必须指给我看怎样玩。我小时候，经常打弹球，但是现在我已经忘了玩法。我想再玩这种游戏。让我们一块儿来玩。你来教我这些规则，我来和你玩。"这个儿童于是就画了一个四方形，拿出一半弹球，摆好阵势，游戏就开始了。重要的是要记住游戏的一切可能偶然发生的事情，并且询问儿童每种可能发生的事情。这就是说，你必须避免提出任何建议。你所需要做的事情就是装作你是一无所知的，有时候甚至故意犯一些错误，让儿童每一次都可以清楚地指出这个规则。自然，在整个游戏过程中，你必须十分严肃地对待整个事情。然后再问：谁赢了，为什么是他赢了。如果你还没有把每件事情弄清楚，你就再开始新的一局。

在询问的这一阶段，非常重要的一点就是你要玩得简单些，让儿童感到在球技上他比你高超，有时也该打一个好球，表示你并不完全是一个笨蛋。这样，儿童很觉得无拘无束，这样他所提供的怎样玩弹球的知识就是比较正确的。我们的许多儿童很集中心思玩弹球，而把我完全当作是他们中间的一员了。当我的弹球落在四方形以内时，10岁的本恩就大叫："你完蛋了！"

当一个年龄小的儿童难以说明他实际遵守的规则时，最好的办法是让他们两个人成对地游戏。你开始用上述的那种方式和其中的一个玩球，并要求他把他所知道的一切规则都告诉你。然后，你再要求第二个孩子也这样做（第一个孩子不在面前）。最后你把这两个孩子带到一块儿来，要他们玩一次游戏。这种措施实际对于年长的孩子并不需要，除非在可疑的情况下，才需要这么做。

然后就是询问的第二部分，即有关规则的意识问题。开始时，你询问这个儿童他是否能够发明一个新的规则。一般地讲，他很容易做到这一点，但是最好要肯定，它真正是一个新发明的规则而不是这个儿童已知的许多现成的变种之一。"我想要一个只是你提出的规则，只是你自己发明的，而且是别人还不知道的，这是X（这个儿童的名字）的规则。"一旦已经说明了这个新规则之后，你就问这个儿童："它能产生一种新的游戏吗？""和你的伙伴玩这种游戏，一切都很顺利吗？他们想按照这个新规则玩吗？"等等。这个儿童也许同意这样说法，也许会发生争执。如果他同意可以这样玩，紧接着你就问他：这个新的规则是否和其他的规则一样，是否是一种"公正的"规则，是否是一个"真正的"规则，并且试图找出这些答案中各种不同的动机。在另一方面，如果儿童不同意这一切，你就问他，这个新规则能否概括成为一个真正的规则。"当你是一个大孩子时，假定你把你的新规则告诉许多儿童，然后他们也许会照着去玩而把那些旧的规则都忘掉了。那么哪一种规则最公平——是大家都知道的你的那种规则，还是大家都已经忘掉

的那个旧的规则？"这种问题的说明当然能够随着各次交谈的情况而有所不同，但是重点在于发现一个人可否合法地改变规则，而一个规则之所以是公平的，只是因为它符合普遍的习惯呢(即使它是新介绍进来的)，还是因为它具有内在的和永恒的价值。

弄清了这一点以后，就十分容易提出下列的两个问题了：(1)人们是否总是像今天这么玩："你爸爸小时候也是这样玩的吗？你的祖父呢？威廉·退尔、诺亚、亚当和伊娃时期的儿童是像你给我看的那个样子玩的，还是用不同的方法玩的？"(2)规则是怎样起源的：它们是儿童们发明的，还是他们的家长和一般的成人规定下来的呢？

有时在问规则能否改变之前，最好从询问后两个问题开始，这样就避免了因看或方向逆转并进而便于解释这些答案。此外，询问的这一部分要求有非常微妙的处理办法：暗示随时都会发生，虚构的危险也会出现。但是，不言而喻，主要的事情只是抓住儿童的心理定向。他是相信规则具有神秘的特性呢，还是认为它本身就具有决定性？他同意神秘天律的他律性呢，还是他已经意识到了他自己的自律性？这是我们感兴趣的唯一问题。儿童对于游戏规则的来源及其持续性自然是没有现成的信仰的，他偶然产生的一些想法也只是代表他的根本态度而已，而这一点是必须在整个询问过程中牢记在心的。

我们从询问这两部分中得到的结果大致可以略述如下，而在以后我们还要进行详尽的分析。

从规则的实践或应用的观点来看，可以分成四个连续的阶段。

第一个阶段是具有纯粹运动性质和个人性质的阶段。在这个阶段，儿童是按照他的欲念和运动习惯玩弹球的。这就逐渐形成了一种多少带有仪式化的格式，但是既然游戏仍然纯粹是单个人玩的，我们就只能说这是一种运动规则而不是真正集体的规则。

根据下列理由，我们可以把第二阶段称为自我中心阶段。当儿童从外部接受规则典范的时候，这个阶段便开始了，时间大约在2岁和5岁之间。这时儿童虽然在模仿这种范例，但是他或者是继续独自游戏而不寻求游伴，或者是和别的儿童一起玩而不求胜利，因而也不试图把各种不同的玩法统一起来。换言之，这个阶段的儿童即使在同别的儿童一起游戏，他们每个人都是"各玩各的"(每个人都能同时得胜)而不顾及任何规则的典范。这种双重特性，一方面模仿别人，另一方面又个别地运用所接受的这种范例，我们就称之为自我中心状态。

7岁和8岁之间便出现了第三个阶段，我们称之为初出现的协作阶段。每个游戏者现在都试图取胜，所以大家都开始考虑互相控制和统一规则的问题。虽然在游戏的过程中也许可以达成某种一致的意见，但对于一般规则的看法则仍然是模糊的。换言之，当我们分别询问那些在学校里是属于同一班级、经常在一块儿游戏的七八岁儿童时，他们对于玩弹球应遵守的规则是各不相同的，而且时常是完全矛盾的。

最后在11岁和12岁之间便是第四个阶段，这就是规则编纂化的阶段。这时不仅确定了游戏程序的每一个细节，而且整个社会都知道了应该遵守规则的实际准则。当我

们询问学校里同班级的十一二岁儿童关于游戏规则以及它们可能的变种时，他们的答复是十分一致的。

当然，我们分成这些阶段只是因为这样做有些实用价值，为了阐述的方便，我们把儿童们区分为不同的年龄班级或阶段，但是事实上这些阶段乃是一个连续体，它是不能分割成若干段的。此外，这个连续体也不是成直线形的，而它的总方向也只有在材料已经系统化而不顾及那些使连续体中的细节复杂化的细小差别之后，才可以观察得到。因此，我们任意选择的10个儿童也许不能给我们一个稳步前进的印象，但这个稳步的进展是从我们在日内瓦和纳沙泰尔审查的关于上百个古怪题目的询问中产生的。

如果我们现在转到关于规则的意识问题，我们所发现的进展情况在细节上甚至更加难以捉摸。不过从大规模上看，这种情况是同样明显的。为了表达这一点，我们可以说，这个进展经过了三个阶段：第二个阶段是从自我中心阶段开始，在协作阶段的中期（9至10岁）结束，而第三个阶段则包括协作阶段的其余部分和规则汇编阶段的整个部分。

在第一个阶段，规则还不是强制性的，或者因为这些规则纯粹是运动性质的，或者（在自我中心阶段的开始）因为儿童好像是无意接受这些规则的，或者认为这些规则是很有趣的典范而并非强制性事实而接受它们的，因而它们就不是要求负责任的现实。

在第二个阶段（自我中心阶段的最高点到协作阶段的前半段），规则被认为是神圣而不可触犯的，是从成人产生的，是永久存在的。任何人建议改变这些规则，儿童就认为这是犯罪。

最后，在第三阶段，规则就被视为由于互相同意而制定的法律，而且如果你要做一个诚实的人，你就必须尊重它们。但是如果你能使共同舆论都赞同你的意见，你也可以改变这些规则。

规则意识发展的三个阶段和规则实践进展的四个阶段之间的相关当然仅是一种统计上的相关，所以是十分粗糙的。但是广义地讲来，这种关系在我们看来乃是无可争议的。集体的规则首先是在个人以外的东西，后来又成为神圣的了。然后当他逐渐把规则变成了他自己的创造时，于是他就感到规则乃是互相同意和自我良知的自由产物。关于规则的实际应用方面，自然，随着人们神秘地尊重法规之后，对于这些规则的内容就应该具有了一些粗浅知识和应该知道如何应用这些规则了，而随着一种合理的有根据的尊重法规，就应该对于每一规则的具体细节都能做出有效的应用。

所以，相应于两类社会行为，看来也有两类对规则的尊重。这个结论应该严密地检查一下，因为如果这个结论是正确的，那么它就是儿童道德分析的最大价值。我们就能立即看出，它对于儿童与成人间的关系具有十分重要的意义。以儿童对家长和教师不服从的那种态度，加上他诚心尊重他所接受的命令以及他的那种异乎寻常的驯服心理为例。这不是由于在自我中心阶段我们所观察到的态度的复杂情况所产生的吗？这种态度的复杂性把对法则的一种不稳定的实践和对它的那种神秘的态度如此矛盾地结合在

起了一成人与儿童的合作，在它能实现的情况之下并在它受儿童自己之间的合作所推动的情况之下，不是可以帮助我们理解命令的内化和道德意识的自觉吗？所以我们不要害怕多拿出一些时间来耐心地分析游戏的规则，因为我们在这里还有一种比仅仅问儿童一些小故事的方法更加轻快、更加确定的方法。在本书的后半部分，我们将不得不采用这个方法。

3. 规则的实践 Ⅰ：前两个阶段

我们无需花太多的时间讨论第一个阶段，因为它和我们的主题没有直接的联系。同时，重要的是我们应该知道在儿童有任何协作之前所产生的规则和集体规则的类型是不是一样的。

让我们给一个二岁六个月的儿童几个弹球并记下他的反应：

杰克琳把弹球拿在她的手里，抱着一种好奇心望着这些弹球（这是她第一次看见这些弹球）；她把它们落在地毯上。在这以后，她把它们放在一把扶手椅的凹陷处。“它们不是动物吗？——噢，不。——它们是球吗？——是的。”她又把它们放在地毯上，并让它们从一定的高度掉下去。她把两条腿伸开，坐在地毯上并把这些弹球抛到她前面几英寸远的地方。然后她把它们捡起来，把它们放在扶手椅上并且像先前一样把它们放在同一个凹洞里（在扶手椅上钉一些纽扣，这样就把扶手椅的布压平了）。然后她收起这些弹球，或者一起把它们同时丢下去，或者一颗一颗地丢下去。在这以后，她又把这些弹球再放到扶手椅上，先放在同一个地方，然后再放到另一个凹洞中去。然后，她又把这些弹球堆成一个金字塔。“弹球是什么？——你看呢？——……”她把弹球放在地板上，然后又把它们放在扶手椅上，放在同一个凹处。——我们两人一同走到阳台外边去，她让弹球从高处掉下去，使它们跳起来。

在以后的日子里，杰克琳再把她的弹球放在椅子里和扶手椅上，或者把它们放在一个小平锅里当作在烧午餐。此外，她总只是重复上述的行为。

关于这些事实，我们应该注意三点：第一，在行为的顺序中，没有连续性和方向性。无疑在一开始儿童是在试图了解弹球的性质并使她的运动格式适应这个新的现实。所以她一次又一次试验，抛掷弹球，把它们堆成金字塔或搭成鸟窝，让它们往下坠落，使它们向上跳，等等。但是当这种开始的惊奇一旦过去以后，这个游戏仍然是没有条理的，或者可以说是一任当时一些天然爱好的摆布。有些日子，儿童玩烧午饭的游戏，把弹球当作食物放在锅里煨。有些日子，儿童对于门洞和窗洞有兴趣，她就把弹球一堆一堆地放在扶手椅的凹处内，如是等等。所以这时的游戏，一般地讲来，是没有规则的。

第一件事要注意的是，在游戏的细节中，有一定的一致性。因为虽然在儿童行为中的某些特殊动作很快就格式化，乃至仪式化了。收集挂于摇篮里处的弹球的这个动作开始是尝试性质的，但不久就变成了一个与弹球的知觉相联系的运动格式了。几天之后，这种动作就仅仅是一种仪式似的惯例，虽然仍有兴趣去做，但已不再做出新的努力去适应这个情况了。

第二，要注意其间的那种符号主义(symbolism)①，这是很重要的。儿童的运动格式不久就变成一些符号了。这些符号，仍然是在游戏中表现出来而不是从心里想出来的，不过它们包含有一定程度的想象：弹球是要吃掉的食物，是鸟巢里的蛋，等等。

既然如此，我们就可以认为，游戏的规则或者来源于类似我们刚才考察过的那种仪式似的惯例，或者来源于一种已经成为集体所有的符号体系。让我们简单地考察一下这些行为方式的发生和最后命运。

从发生上来讲，惯例和符号看来都要根据前言语的运动性智慧的条件来加以解释。当我们把一个新的东西放在一个8个月的儿童面前时，他将有双重的反应。他要使他自己顺化这个新的客体，同时他也把这个客体同化于他早就已有的运动格式中去。给这个婴儿一个弹球，他将探索它的表面和它的坚固性，同时他将把它当作一个抓的东西，一个吸吮的东西，一个擦擦床边的东西，等等。这种把每一个新的客体同化于已有的运动格式的活动可以被视为惯例行动与符号的起点，无论如何，从同化强于顺化本身的时候起，我们就可以这样说。关于仪式化的习惯动作，我们的确会遇见这样一个事实：从8至10个月起，儿童已有的运动格式，除了适应的时刻以外，会产生一种享乐的感觉，而他便好像在游戏中一样，利用这种享乐之感来取乐。因此，当杰克琳②养成了一种用脑袋靠着她父母的面颊，鼓起她的鼻子深深地呼吸的习惯以后，她就开始做出这种习惯行动来开玩笑：她事先就鼓起她的鼻子，深深地呼吸着，仅仅暗示着她要和别人亲近了，但是这时已不像过去那样，这种动作已不表示有任何特殊的情感了。因此，这种动作已经从一种真实的动作，而被吸收到一种有效地适应中去了，这种运动格式已经变成一种仪式似的习惯行为，而且只是用来作为一种游戏。③再如，杰克琳娜在洗澡的时候，喜欢摸头发，让水花四溅。不久，她就重复这样做，一会儿摸头发，一会儿戏水。隔了几天，这个运动格式就变成了一个惯例，以致每当她的手接触到水之前，她总是先要摸平她的头发。她不是主动要这样做，这种习惯的行动乃是一种游戏，由于这种行动的规则性，她可以得到娱乐。如果任何人观察一个10至12个月的婴儿，他就会看到一些这一类的习惯行动，而这种习惯行为无疑乃是未来游戏规则的前身。

---

① 我们在这里所用的“符号”一词按照索绪尔(Saussure)语言学派的意思，是和“记号”(signe)相对照的。记号是任意规定的，而符号是受一种相似力所推动的。我们说弗洛伊德的语言是表达符号思维的，也是这个意思。

② 年龄：10个月。

③ 年龄：12个月。

个了符号，它们是作为习惯动作的后果，在1岁末出现的。因为惯例似地重复一定姿态的这种习惯，逐渐使儿童意识到这是一种"假装的"行为。例如，睡觉的习惯（把头躺下来并按照每个儿童的发现，把枕头的角折成各种各样的花样）迟早都会"在这个空洞中"被利用的，而且当这个儿童闭上眼睛躺在那里，一边露出笑容时，这就足以表明，他完全意识到他在"扮装"睡觉。在这里，我们已经有了一种符号，不过是一种游戏的符号。最后，当语言和想象加入运动性智慧时，符号就变成了思维的对象。儿童推动一个木箱时嘴里呜呜地叫着，这时他是在想象中把这个木箱的移动同化于摩托车的行动了，游戏中的符号就明确地产生了。

既然如此，那么我们能在惯例与符号中找到实际游戏规则的来源么？弹球的游戏，无论在它的实际规则方面或在所有与利用记号的语言运动系统有关的方面，都是十分复杂的。那么，我们能够把弹球游戏简单地视为许多单个惯例和符号积累的结果吗？我们认为是不能这样做的。我们认为，个别的惯例和个别的符号乃是构成规则和集体记号的基础结构，乃是它们的必要条件，但不是充分条件。集体的规则多于运动的规则或个人的习惯，正像记号多于符号一样。

关于运动规则或惯例规则，它们无疑和包含义务意义的规则是有共同之处的，因意识到有规律性。当我们看到一个11至12个月的婴儿或一二岁的儿童在重做一定行为的一切细节时所表现的那种喜悦，以及他观察这些行动的正确秩序时的那种拘泥于细节的注意力的时候，我们就不得不承认彪勒（Bühler）的所谓"规则意识"（regelbewusstsein）。在一种行为中，只有对于规律性的快感；而在另一种行为中，则有一种义务因素。我们必须仔细地区分这两种行为。在我们看来，正像在涂尔干①和博维②看来一样，这种义务的意识乃是一个区别真正规则和规律性的因素。

现在这个义务因素（或者把我们的问题仅限于规则的实践，即这个服从的因素），在有了社会的时候，即在至少有了两个人之间的关系的时候，就产生了。我们再申明一句，当他所尊重的成人或长者把一种惯例强加在儿童身上时（博维），当两个儿童协作而产生了一种惯例时，这个惯例在主体的心目中就获得了一个新的特点，这确实就是规则的特点了。这个特点将根据占主导地位的尊重的类型不同而有所不同（有对长者的尊重，也有互相之间的尊重），但在任何情况之下，都有一种服从的因素，而这个因素是单纯的惯例中没有的。

当然，在现实的事实中，在个人所发现的简单的规则性和整个社会集体都要服从的规则之间有各种程度不同的差异。因此，在自我中心阶段，我们可以看到一系列各种不同的情况，儿童只把规则当作一个单纯的惯例而使用，他可以自由歪曲和更改它，同时，他已经试图服从公共法则。当儿童在他的态度中仍然还保持着这种自我中心的思想方

---

① 《道德教育》。

② 《义务感的条件》，《心理学年鉴》，1912 年。

式并且还保持着符号的和游戏的思想所特有的那种方法时，他不久就学会了运用语言和一般的抽象概念。同样，在成人强加于他的那些规则之下，他还会在很长的时间内千方百计地（不用说，这一切都是或己或意的）在他个人做出决定时始终保持着他自己的想象。但是这种在惯例和规则之间事实上的连续性并不排斥这两种行为在性质上的差别。

然而，我们不要预先叙述以后分析规则的意识时所要讲的话。我们还是回到惯例的问题上来。正如我们刚才指出的，个人的习惯十分自然地就会发展为较为复杂的符号体系。我们能把这种符号体系当作是跟个人和集体游戏玩法相联系的、具有义务作用的语言运动记号系统的出发点吗？像上面的那个问题一样，我们认为，符号不是记号出现的必要条件，而不是它的充分条件。记号是一般的和抽象的，而符号是个人的和有动机的。如果记号是继符号而来的，那么集体就必须要管束一切个人的心中的个人想象而借助一个共同遵守的和具有义务作用的形象，它将是和规则的表现本身并存的。

我们的观察表明，个人的惯例和符号同规则和记号两者相当有差别，虽然只要在儿童间建立起协作，就会引起这些规则与记号的现实前进。

雅克琳娜（在上面那次观察之后）在和雅克玩着。雅克是三岁一个月十天。雅克是第一次看见弹球。Ⅰ．雅克拿起这些弹球，一个一个往下扔。在扔过以后，他又把这些弹球拾起来，走开了。Ⅱ．雅克把这些弹球放到在地面上一个小洞里面，他说："我正在做一个小小的窝呢。"雅克琳娜也拿起一颗弹球并模仿雅克，把它埋在地里。Ⅲ．雅克也拿了一个弹球，把它埋在地下，在上面盖上一个泥块。他把它掘出来，又把它埋下去。后来他又拿两颗弹球，把它们埋下去。然后，一次拿三个、四个、五个，乃至多到六个，每次增加一颗，这样系统地加上去。雅克琳娜模仿他：她首先放下一颗弹球并在它上面盖一个泥块，然后胡乱地拿两颗或三颗而没有采取一个固定地逐步增加的系统。Ⅳ．雅克把所有的弹球堆在一起，然后他将一个橡皮球放在它们旁边并且说："那是母球和子球。"Ⅴ．他又拿起这些弹球，用泥土把它们盖起来，并把泥土弄平。雅克琳娜模仿他，但她只拿着一颗弹球并用土把它盖起来，不过她并没有把土弄平。她加上一句"弹球不见了"。然后她把它掘出来，又开始从头做起。

这个例子清楚地表明，一些个人的幻想或符号体系怎样发生交流：当儿童玩着同一次想象的游戏时，每个儿童都激起了他自己已爱的想像，而不注意别人的想像。我们也可以观察到，这些连续进行的一些仪式并没有一个共同的方向。但是，一旦有了某种模仿（Ⅱ的末尾和整个Ⅲ），我们便开始产生了规则：每个儿童都和别的儿童一样，把弹球埋在地下，不同之处仅仅在于适合一个公共程序的程度。为了使这一方面明白表现出来，我们就要进而观察第二个阶段——自我中心阶段——儿童在这个阶段学习别人的规则，不过只是按照他自己的想法去实行这些规则。

在我们对第一阶段的这个分析进行总结时，我们要再提[illegible]一下：在共同进行游戏之前并不存在真正的规则。虽然这时已经有了规则和惯例的格式，但是这些惯例乃是[illegible]人的工作，它们不能引起儿童对于超越自我的人物的服从，而这种服从乃是规则出现的特点。

第二个阶段是自我中心阶段。在我们的研究报告的正文里，我们将利用我们早期曾经用来描述[illegible]的一个概念，[illegible]在这两种情况之下，现象的确是完全相同的。我们认为，自我中心乃是在纯粹的个人行为和社会化行为之间的一种中间行为形式。由于模仿[illegible]，使儿童与成人[illegible]有了言语交流的[illegible]时，由于整个成人思想内容对儿童已[illegible]，从某种意义上来说，[illegible]便开始社会化了。但是儿童和他周围成人[illegible]的关系的性质却阻碍了[illegible]社会化，使它不能达到有利于发展理性的平衡状态。我们的意思当然是说，在它不是[illegible]的状态。在这种协作的状态中，个人与个人认为是[illegible]同伴，因而是可以互相控制的，这样的行为便达到了客观性。换言之，儿童与成人间天然的[illegible]势必会把儿童分开，以致他的思想是孤立的，而且当他以为他自己是和别人共有一种[illegible]时候，其实他仍然是局限于他自己的观点的。儿童的这种社会联合在本身，从表面看来好像是十分[illegible]，但在智慧上却含有一种无意识的自我中心，[illegible]自我中心[illegible]心理状态所特有的一种自发的自我中心状态所加强。

同样，关于游戏规则，我们在另有[illegible]，[illegible]比我们更权威的人[illegible]也已经指出：儿童[illegible]有一种[illegible]自我中心的特点。儿童一方面受着成人从外面强加于他一套[illegible]，另一方面，由于儿童不能把自己和[illegible]长者们处于平等的地位，为了使自己[illegible]，使其存在[illegible]自己的[illegible]之下，利用他在把握周围社会现实时已经获得成功的一切东西。

当我们观察了弹球游戏，[illegible]的儿童按照他偶然[illegible]的另外一些人的行动而[illegible]。为了玩这种游戏，他也[illegible]一个四方形，把弹球放在里面，或者[illegible]球把这些[illegible]，[illegible]再从[illegible]一条线上[illegible]出发，如此等等[illegible]。然而他在模仿他所[illegible]，并真诚地相信自己是在和别人一样地玩着，但这个儿童[illegible]只是[illegible]利用他所学会的[illegible]，除此之外，什么也没有想到这种材料[illegible]具有[illegible]的。他[illegible]以一种个人的方式来玩着这种材料。这就是自我中心。

让我们来分析这个事例的一些事实吧。

施太恩（Stern）在他的[illegible]一书中[illegible]，我们和[illegible]建立起来的游戏阶段和他自己建立起来的游戏阶段是一致的。见该书第177页和第332页。

马尔（6；[illegible]）抓住我们给他的一把弹球，没有画四方形，他就把它们堆在一起，并开始弹击这一堆弹球。他移动他所打的这些弹球，把它们放在一边，并立即把它们胡乱地摆在一起。"你总是那样玩法吗？——在街上你就画一个四方形。——那么，在街上你也和他们一样玩法吗？——我画一个四方形，是的，我是那样做的。"（他画了一个四方形，把弹球放在里面，又开始游戏了。）我和他一块儿玩，模仿他的每一个动作。"谁赢了？——我们两个人都赢了。——谁赢得多些？——……"（马尔不理解这个问题。）

鲍姆（6；6）开始画了一个四方形，放进三颗弹球，并且说："有时你放四颗，三颗或两颗。——或者五颗。不，不是五颗，但有时六颗或八颗。——当你和孩子们游戏时，谁先开始？——有时是我，有时是别人。——有没有一条决定谁先开始的好办法？——没有。——你知道'起点线'是什么吗？——当然知道！"但在我们玩到后面时，我们看出他并不懂什么是"起点线"，并且认为这个词是指另外一种游戏。"那么，我们俩人中谁先开始呢？——你。——为什么？——我想知道你是怎样玩的。"我们玩了一会儿，我问：谁赢了？"击中了一颗弹球的那个人就赢了。——那么是谁赢了呢？——我赢了，然后是你赢了。"然后我设法使我取得四颗弹球而他取得两颗："现在谁赢了呢？——我赢了，然后是你赢了。"我们再开始游戏。他获得两颗，我一颗也没有获得。"谁赢了？——我赢了。——我呢？——你失败了。"

勒夫（6；[illegible]）时常装着和梅伊在一块玩，关于梅伊我们以后再谈。他既不知道怎样画四方形，也不知道怎样画一条起点线。他立刻开始击打那一些集合成堆的弹球，而且不停地玩着，一点也不注意我们。"你赢了吗？——我不知道，是赢了。——为什么？——因为我打出了这些弹球。——那么，我呢？——是的，你也赢了，因为你打出了这些弹球。"

德斯芙（6；[illegible]）："你时常玩弹球吗？——是！当然。——和谁玩？——总是我一个人玩。——你最喜欢一个人玩吗？——你不需要两个人，你能一个人玩。"他没有画一个四方形而把球集合在一起，并向这一堆球弹击。

现在让我们来看一看，当习惯在一块儿玩的两个孩子分开以后，他们是怎样单独玩耍的。在这两个男孩中，一个孩子（梅伊）乃是当前这个阶段的一个具有代表性的例子，而另一孩子（维德）则处于这一阶段与下一阶段的中间状态。对于这些例子的分析都是比较具有结论性的，因为这些有关的儿童在游戏中已不再是初学者了。

梅伊（6；[illegible]）和维德（7；[illegible]）宣称，他们总是一起玩耍的。梅伊告诉我们，他们两人

这是皮亚杰表达儿童参数[illegible]……我们改用字下加点[illegible]……我们用楷体[illegible]……说明[illegible]次谈话的开始与末尾[illegible]……所有受试者都是男孩[illegible]……说明是女孩。——英译者注

"昨天又在一起玩过"。我首先考察梅伊自己。他没有数这些弹球的数目，就把它们堆在一个角上并且用一颗弹球去击射这一堆球。然后他把四颗弹球紧紧地放在一起，再在它们上面放上第五颗弹球（成了一个金字塔）。梅伊并不承认他画的图形总是一个四方形。于是他改了纠正并且说他总是这样做的。"你和维德怎么来决定谁先开始？"——"我们每一个人拿出一颗弹球，各人来击射它，谁射中了，谁就开始。"然后梅伊做给我看如何进行这种游戏。他用手弹他的弹球而不顾距离的远近和弹射的方式，而且当他把一颗弹球射出了四方形后，又立即放回去。因此，这个游戏是没有终了的。"任何时间都那样玩吗？"——"你可以拿掉一个弹，变一个花样（他从四方形里拿掉一颗弹球，但不是他打中过的那颗）。只剩下一颗弹球时游戏才算完了。"（他又射击了两次，再弹一次，然后他又拿掉一颗。）然后他说："每射击第三次，你就拿掉一颗。"他总是这样做的：当弹过第三次，他就拿掉一颗而不管他是否击中，这完全没有规律可言，既不像我们自己玩的游戏，也不像我们在纳沙泰尔和日内瓦所见到的玩法。所以这是他偶然发明的一种规则，但这是按照他记忆的印象而订出来的规则，因为它模模糊糊地类似于当他移去他所击中的弹球时真实发生的情况。所以梅伊的这种游戏乃是第一阶段特有的一种游戏，一种自我中心的游戏。在这种游戏中，所谓"赢了"并不意味着获得了比别人多的东西，而只是各人玩各人的罢了。

我现在准备来询问维德，在我们询问梅伊时，维德并不在场。维德开始画四方形，他在四方形的四个角上各放上一颗弹球，而在四方形的中央放上一颗（和梅伊的布置一样，大概这是梅伊的发明的一种方式）。维德不知道如何决定谁开始射击，并且说，对于梅伊打给我看的那种他们两人都协作的方法（试图射击同伴的那个射弹球用的弹球），他是一无所知的。然后，维德朝着四方形的方向射出他的弹球，把其中的一颗弹球打出四方形，他立刻把这颗射出四方形的弹球装入了他的口袋。然后轮到了我，我一次也没有射中。他再玩，一颗一颗地赢得了所有的弹球，每次都把它们保藏起来。他只声称，当你弹出了一颗弹球时，你就有权再射一次。在他拿掉了所有的弹球以后，他才说："我赢了。"如果我们把这种解释作为一个整体来看，我们就可以说：维德是属于第二阶段，但后来进行的游戏表明，当维德和梅伊一同游戏时，维德并没有注意到梅伊的行动。所以，维德是处于自我中心阶段和协作阶段之间的分界线上。

然后，我把梅伊叫到这个房间里来，这两个儿童就开始进行游戏。梅伊画了一个四方形而维德则按照他习惯的格式来布置弹球。梅伊开始击球（他用"投球"的方式），并射出了四个弹球。梅伊说："现在我能玩四次球了。"这是违背一切规则的，但是维德却觉得这句话很自然。于是游戏便一局接着一局地进行下去。但是这两个儿童中，一个儿童把弹球放进这个四方形，按照规则，每个人都要下他的"赌注"，而那些射出了的弹球有时就直接放进这个四方形，有时则归赢得了这些弹球

的儿童所有。每个人可以用他选择的任何地方作为起点。但他的同伴对此并不加以纠正，而且每个人喜欢射击多少次，他就射击多少次（当梅伊和维德同时游戏的时候就时常发生这种情况）。

现在我把维德送出房间并要梅伊最后向我们解释这个游戏。梅伊把十六颗弹球放在四方形的中央。"为什么要那么多弹球？"——"这样可便于赢球。"——"在家里你和维德玩的时候，你放几颗弹球？"——"我放五颗。但是当我一个人玩时，我放进很多。"然后梅伊开始玩并且弹出了一颗弹球，他把它放在一旁。我同样也这么做。游戏便继续这样进行，每人每次弹射一次而不管弹出了多少弹球（这和梅伊刚才的做法相反）。然后，梅伊像往常一样在四方形中放进五颗弹球。这一次我也像梅伊自己在询问开始时的做法一样，放进五颗弹球（四颗靠在角，一颗在它们的顶上）。但是梅伊似乎忘记了这种做法……到了末尾，梅伊像过去那样每射击三次，拿掉一颗弹球，并且对我说："这样，游戏就应该停止了。"

我们引述了这个例子[illegible]，在学校里[illegible]两个儿童，[illegible]住在同一个房子里，而且也经常是在一起游戏的，但在这个年龄，他们很少能够彼此理解。他们不仅告诉我们完全不同的规则[illegible]，而且当他们一块儿玩的时候，他们彼此[illegible]，即使在同一游戏内，他们对于彼此规则都不要求统一。事实上，每一个人都在[illegible]，每个人都在[illegible]自己的游戏，"弹"中四方形内的弹球，服从他自己的[illegible]。

这就是[illegible]这个阶段的特征。孩子是自己一个人游戏。[illegible]他不是去和他的同伴竞争，也不是[illegible]来约束自己，从而决定[illegible]。他的目的[illegible]不同。他的目的的确具有两重性，[illegible]这种混合的行为说明了这个阶段的自我中心现象。一方面，儿童十分强烈地感到在一种[illegible]的儿童，尤其是像年长儿童一样游戏[illegible]望；这就是说，他渴望成为[illegible]玩弹球的儿童集体中的一员。但是另一方面，为了[illegible]地[illegible]他自己[illegible]，他[illegible]自己，[illegible]模仿成人的行为一样。这个儿童[illegible]，他自己[illegible]；[illegible]"在于发展他的技巧，执行他为自己定下的[illegible]，像在[illegible]一样，这基本上是和运动性的愉快，而不是一种社会性的愉快[illegible]游戏者的真正的"目的"并不是这种有血肉的伙伴，而是儿童内心里未分化的[illegible]和理想的长者，而且这种理想的和抽象的长者概括了他[illegible]有的[illegible]。

所以，每一个人[illegible]做什么，都是无关紧要的，因为他并不试图和他人[illegible]规则的细节可能有些什么内容，都也是无关紧要的，因为在游戏者们之间并没有真正的接触。这就是为什么当儿童[illegible]在模仿[illegible]大孩子的游戏时，会以为自己已经掌握了整个真理，每一个人都在为他自己[illegible]，而又有[illegible]和"长者"[illegible]气。这可能就是自我中心游戏的一个公式。

4岁至7岁儿童在弹球游戏中的合变和这些儿童在他们互相交谈中[illegible]有[illegible]

的相似之处，因为只有在极少数的真正交谈中才有真正的交换意见或发出命令。然而在2个6岁的儿童中，我们又可以见到一种特有的假交谈，我称为"集体独白"。在这种假交谈中，虽然儿童们想把他的对话者作为一个听众，以引起他自己的动作，但是他还只是对自己说话。现在，在这里，每个人都感到他是和集体息息一气的，因为他在内心是在和那些懂得一切事情的成人说话。但是现在，在这里，每个人却又是只关心他自己，因为他没有把自我和"集体"分开。

然而，在我们着手分析伴随着自我中心行为的自我中心意识之前，自我中心阶段的这些特征还没有充分地显示出来。

1. 规则的实践 Ⅱ：第三和第四阶段

到了7个8岁的时候，在游戏中就开始出现了一种互相了解的欲望，事实上在儿童之间的交谈中也是如此。这种合作了解的愿望，是我们说的第三阶段的特点。我们将把这样一种合作作为这个阶段出现的标准：在这个时期，儿童把"取胜"当作是击败了别人的意思，即"取胜"就是获得了比别人多的弹球；在这个时期，儿童"赢了"不再指把弹球击出了方形的不同其他的结果。事实上，儿童，即使是年龄较大一些的儿童，都不认为他比对手多弄出几个弹球有多大的重要性。一般认为，单纯的竞争并不是游戏在情感上的推动力量，要赢得一场游戏，儿童就要在遵守共同规则的条件之下和他的同伴进行较量。因此，游戏的特殊乐趣就不再是肌肉的活动和自我中心的，而成为社会性的了。因此，弹球游戏和生活的各种活动具有同样的作用，竞争双方要互相评价，按照遵守共同规则的情况，得出一个为大家都承认的结论。

至于第三和第四两个阶段的区别，只是一个程度的问题。7个10岁的儿童在第三阶段还不知道规则的细节。由于对于共同游戏的兴趣不断增加，他们便试着去学习这些细节。但是当我们向学校里同一班级的不同学生询问有关这个主题的问题时，在我们获得的信息中分歧还是很大的。同样这一批儿童在游戏时，或者模仿那个似乎知道这种游戏最多的儿童，或者更经常的是删去那种可以发生争议的玩法，同时便互相有了了解。这样，他们便玩一种简单化的游戏。相反，第四阶段的儿童却已经彻底掌握了他们的规则，甚至乐于就一些可能发生的特殊情况进行法理上的讨论，而这种讨论可能有时是由于有了争执之点而发生的。

让我们考察关于第三阶段的几个例子：为了比较清楚地指出这个阶段的特点，我们只要把两个同班级的经常在一起玩的小孩子的说法加以比较。（当然，我们是分别询问这两个小孩的，以避免他们之间发生任何暗示。但我们随后就把他们的回答互相进行比较）

本(10岁)和努斯(11岁，学业比学校的年龄落后一年)两人都在小学四年级，并且

非常喜欢打弹球。他们都认为画一个四方形是必要的。努斯宣称，你需要把四颗弹球放在四方形的四个角上，或者把三颗弹球放在中央，在它们顶上放上一颗（成金字塔形）。然而本告诉我们，应该在四方形内放二至十颗弹球（不能少于两颗，也不能多于十颗）。

按照努斯的意见，要知道谁先开始，你就得画一条线，称为起点线，而每个人都要试图将自己的球滚到靠近这条线；谁靠得最近，谁就先玩；谁越过了这条线，谁就后玩。然而本并不知道起点线（coche）为何物："你喜欢怎样开始，你就怎样开始。——有没有一种方法知道谁先开始玩？——没有。——你从来没有画过起点线吗？——不，有时候也画过。——什么是起点线？——……（他不能解释。"另一方面，本肯定，你应该在离四方形两三步远的距离上去射第一颗弹球（只仅一步是不够的，而"四步也不好"）。努斯对于这条规则却一无所知，认为距离只是一个习惯问题。

关于射击的方式，努斯的样是有宽容性的。按照他的意见，你可以"弹射"，也可以"投掷"，但是"如果你是弹射的，那么大家都要弹射。当一个儿童说，你必须投掷，那么大家都要那样玩。"努斯喜欢投掷弹球，因为"那是最好的方法"；弹射弹球比较困难。然而，本认为所有的游戏都应该用弹射的方法，而且他对于投球一无所知。当我做一个样子给他看时，他说："那是滚动的弹射！那是一种欺骗！"

按照努斯的意见，每人都必须从起点线玩起，而且在整个游戏中始终如此。在你弹射了这个四方形以后，你就站在一个不同的地方，所以这时候，你必须再回到起点线去射击下一颗弹球。本则与之相反，他在这一点上代表了一般的做法，主张只有第一颗弹球应从起点线射出，在这以后，"你人在哪里，你就从哪里射出"。

努斯和本都同意：被弹出了四方形的弹球就归那个弹出该弹球的人所占有。只有这一点——弹出的弹球归弹出该弹球的人所占有和应该画出一个四方形以使儿童可据以决定结果——是他们两人都同意的。

当我开始玩时，我把用来弹击别的弹球的这颗弹球误放在这个四方形里面了。本就很高兴并且大声叫着："你完蛋了，你不能再玩了，除非我把你救了出来！"努斯对于这条规则一无所知。又一次，我太粗心了，我的弹射的弹球从手上掉了下去，本就叫着"fan coup"（不能停止一轮）来防止我说"coup passé"（我的一轮已经过去了），于是我就要再弹射一次。而努斯对于这个规则是一无所知的。

有一次，本成功地射中了我的弹射弹球。他就根据这一点来结论说，他能再弹一次，正像他射中了那些放在四方形里面的弹球中的一颗一样。努斯在同样的条件下却没有得出相同的结论（他认为，每人必须轮流弹击弹球），但是推论说，在下一次的游戏中他就可以第一个弹射。

同样，本认为，每个人是从上次弹击后所达到的地方开始打弹球的，并且知道有一条规则可以授权玩弹球者改变地方，只要说一下"du mien"或"un empan"，而

努斯(可以肯定，努斯已经听见了这些话)却并不知道它们是什么意思。

这两个从11岁学生班级里随意挑选的例子，已经显示出了第三阶段的两个区别特性。(1)有一个最发现一些有关它们和所有游戏者共有玩法的普遍意志(例如，努斯就曾对我们说明过，如果有一个同伴采用了某种弹射弹珠的方式，那么，"大家都必须照样去做")。(2)尽管如此，儿童们的意见仍然有很大的分歧。为了避免读者认为上述例子只是一种例外，在这里，我们再引用来自同一班级的其他儿童对于同一个问题的另一些答复：

罗斯(11岁)："首先，每一个人放两颗弹珠在这个四方形中。如果玩的人多，你可以把四方形画大一些。"罗斯知道用起点线的方法来决定谁先开始。像努斯一样，罗斯既允许投掷，也允许弹射。他还允许那种不仅违背一切既定的用法而且也违背这些词语意义的玩法，即他所谓"fan de poussette"：当他投掷弹珠时，他的手随着这个弹珠移动(打弹珠时，推动这个弹珠)。现在这一点已是禁止的，而罗斯则用那已经被他喜出了的字句说"fan pas poussette"(不许推球)。按照罗斯的意见，你从你上一次弹射所达到的地方去玩，而且当你已经赢得了一个弹球，你就有权马上再弹射一次。如果你要改变你的地方，你必须说"du mien"(我的)。"如果有一块石头挡着你的路了，你就说'我的一轮已经过去了'，你就再弹一次。如果你有一颗弹珠滑出手面，你就说'lache'(跑掉了)。如果你不说这个词，你就不能再来一次。这是规则！"罗斯在这里是处于努斯和本的中间地位。最后，罗斯懂得一个相当特别的习俗，而这是努斯和本所不知道的："如果你停留在四方形里面，你就能被人射中。然后他就会把你的弹珠捡起来。如果你用来弹射的弹珠落在四方形里面，而被你的对手用来弹射的弹珠所击中，他就有权拿去四方形里所有的弹球。(他，这个对手，能有两次弹射，试图弹中有关的这颗弹射用的弹球。)如果他第一次没有弹中，在他第二次弹射时，他就能够从任何地方拿一颗弹射中的弹球(当然只能从四方形以外的地方去拿)，并把四方形里面的弹球弹射出来，拿了它们"。这个规则一般地只有第四个阶段的儿童才描述给我们听，但对罗斯的询问的其余部分都是典型地属于第三阶段的。

这就是第三阶段。儿童的主要兴趣已不再是属于心理肌肉方面的了，而是社会性的了。换言之，运用手上的灵巧把一颗弹球弹出四方形外，它本身已不再是目的了。现在的问题不仅和别的儿童战斗，而且基本上是运用一整套系统的规则去协调这个游戏，以保证所运用的方法具有最完全的互惠作用。所以，游戏就变成了社会性的了。我们之所以说"变成了"，是因为游戏者之间存在着真正的协作，有这种真正的协作只有在这个阶段以后才有。在这个阶段以前，每个儿童都是独自游戏的。确实，每个儿童都在寻求模仿较大儿童的游戏和同伴会游戏者的游戏，但是更多的是为了取得满足，这种满足仍然纯粹是个人的满足，感觉到自己是一个神秘的共同体的一员(在这种神秘的共同

体中，那些神圣的[illegible]是从很远的祖先[illegible]传下来的，[illegible]不是真[illegible]想要和他们协作或任何其他的人互相协作。儿童集体[illegible]的开始有一个特征，即自我中心和尊重长者[illegible]混合。如果我们认为这两者的混合内不能说是协作（因为协作比这种混合具有更多的社会性），那么我们可以说，只有从[illegible]以后，弹子游戏才开始成为一种具有真正社会性的游戏。

然而此时这种协作在很大程度上还只是在意向中存在着。做一个老实人，还不足以使自己认知[illegible]，甚至还不足以使我们能够解决在我们集体中"[illegible]"中所发生的一切问题。当前这个阶段的儿童也[illegible]，他最多只为他自己创造一种"[illegible]"，[illegible]把[illegible]典范和[illegible]任务[illegible]……只是在他们玩一场游戏的时间内，才[illegible]地[illegible]；他们还不能对一切可能发生的情况[illegible]规则，因为各人对于[illegible]有[illegible]个人的[illegible]。

用一个比较恰当的比喻，我们可以说，七岁到十岁的儿童是按照他的推理[illegible]的，我们已经试图确定这样一个事实：七八岁的儿童，确切地说，[illegible]在我们[illegible]一阶段出现了[illegible]，在我们从事我们的[illegible]工作的这个[illegible]的地区，[illegible]和思考越来越取得对于那种[illegible]和智慧方面自我中心状态的优势。现在这些[illegible]的思维习惯导致了真正的推理[illegible]那种[illegible]的"转导"（transduction）[illegible]，[illegible]用以[illegible]根据眼前或[illegible]经验事实的推论。但是如果我们要把推理概括化，使之成为合乎逻辑的东西，[illegible]缺少一些东西。儿童[illegible]从事[illegible]式的推理，对[illegible]推理的[illegible]必须要有一种自觉意识，以便使他能够把这些[illegible]用于任何[illegible]，包括[illegible]假设的情况[illegible]应用于单纯的设想。同样，一个在游戏规则方面已[illegible]第[illegible]阶段的儿童[illegible]达到一种具有集体性[illegible]，一个[illegible]游戏在[illegible]讨论相比较），但他们对于游戏的[illegible]不感兴趣，[illegible]才使他完全[illegible]"[illegible]"格的游戏）也还不太感兴趣。（从这个观点来看，第[illegible]阶段[illegible]和[illegible]的讨论可以和一般的形式推理相比较）

平均在11岁或12岁的时候便出现了这种[illegible]。为了了解[illegible]阶段儿童的规则[illegible]究竟如何，让我们来分别地询问一[illegible]的儿童[illegible]，我们将发现，他们的[illegible]是多么微妙，而且，他们彼此又是多么和谐一致。

> 里特（[illegible]）、格罗斯（[illegible]）和[illegible]（[illegible]），[illegible]人经常打弹子。我们分别地询问他们，并且采取一些方法以[illegible]在我们不在场的时候对于我们询问的内容彼此互通消息。
>
> 关于四方形、"路主"、弹子[illegible]方式乃至我们已经分析过的一切规则，[illegible]

① 《儿童的判断与推理》第四章。

[illegible]我们[illegible]……的研究都是在日内瓦[illegible]

童自然都是彼此完全同意的。关于决定谁先开始弹射，里特（他在来到城市以前曾经住过两个邻近的村庄）告诉我们各种不同打弹球的习惯：你画一条线，即起点线，谁最靠近它，谁就先弹。如果你超过了这条线，一些儿童认为这并没有什么关系，或者"还有另一种规则：当你超过了这条线，你就最后弹"。维亚和格罗斯只知道这个习俗，这是邻里儿童们真正实践的唯一的一种玩法。

但是还有一些复杂的情况，年幼的孩子使我们无法把这些情况搞清。根据格罗斯的说法，"谁说'queue'，谁就是第二个弹的人。这比较容易些，因为他不会为别人所击中。如果一个游戏者弹射用的那颗弹球靠近了这个四方形，其他的游戏者就会击中它。"同样，维亚告诉我们："谁说'queue de deux'，谁就最后弹。"而且他还加了下面的规则，这个规则也是格罗斯所承认的："当你们都站在离起点线相同的距离时，谁喊着'[illegible]'，谁就第二个弹"。（所以可适时地要弹足够的次数，不久你们就可以在四方形里找到弹球，但是不要第一个弹，因为怕被人击中）。

另一方面，格罗斯告诉我们："谁丢失两颗弹球，即四方形里的两颗弹球，等于游戏者自己下的'赌注'，谁就可以说'[illegible]'。这样，在下场游戏中，他可以是第二个从起点线弹射的人。"维亚又说："当两个弹球出了界，当两个弹球被击中而打出四方形外，你就可以大声地说'[illegible]'，在第二场游戏中，你可以第一个从起点线弹射。"里特也告诉我们同样的规则。

这还不是全部。按照里特的意见，"如果你说'[illegible]'，你就能从这条线弹两次。如果你说'[illegible]'，你就从你所站的地方弹射第二颗弹球。当你的对手已击中了他自己放在四方形里面的那些'赌注'时，你才能说这句话。"其他两个孩子也懂得这条规则。

此外，还有一整套年幼儿童所不知道的规则，它们是有关弹球在四方形里面的放置的。根据格罗斯的说法，"说'[illegible]'（替我放上弹球）的第一个孩子并不一定要他自己把弹球放在四方形的每一个角上"，而"那个说'[illegible]'（放上这些弹球）的人可以随他的便，或者堆成一堆，或者放在四方形的四角上"。维亚也有同样的意见并且加上一句话："如果你说'place pour [illegible] pour [illegible]'（在整个游戏中，你都放上），那么这个对手就必须停在同一个地方。"里特对这两个规则又加上一些细节："你不能说'place pour moi'，如果你已经说过'[illegible]'。"这里就衍出了程序中的一些复杂之处。

我们的这三个法规专家还指出了用来保护弱者的缓和措施。按照维亚的意见，"如果你一次弹中了三颗弹球而剩下一个弹球了（只有一颗弹球剩在四方形里了），那么你的对手就有权从半途弹射（即在起点线与四方形之间的半途），因为第一个孩子收回的弹球已多于他放在四方形里的弹球了"。还有，"这个被打败了的儿童就允许先开始弹射"。按照格罗斯的说法，"如果最后只剩下一颗弹球了，这个赢

了球的儿童就不再拿这颗弹球，而把它让给那个对手”。再者，“与一个儿童赢得太多，而另一个孩子说‘cou[illegible]’，这个赢球者必须再来一局”。

每个游戏者可以自由安排弹射的次数，这也产生了一系列的规则，这三个儿童和过去一样，也是强调彼此完全同意的。为了简便起见，在这一点上，我们希望读者参考第一节所概述的一般规则。

只有一点，我们看出这三个受试者是不相同的。我们还记得，里特懂得三个不同地区的游戏规则。他告诉我们，如果一个儿童弓未弹击的弹球落在四方形里面了，一般说，他可以拿出来。不错，他又附加说，在某些游戏中，这个游戏就结束了。但是他不认为这个规则是有强制性的。相反，维厄和格罗斯认为，在任何情况之下了，“当你的弹球停留在四方形内，你就完蛋了”。我们想故意地使[illegible]一下维厄，于是说：“里特可没有这样说呀。”——维厄回答说，“事实上，有时人们的玩法是不同的，你想怎样做，你就去问其他的人吧。”——“如果你不能同意，怎么办？”——“我们就减去一些规则，然后再把事情整理好。”

这些答复说明了第四阶段是怎么一回事。自从十一、二岁起，兴趣似乎就已经转移了。这些儿童不仅寻求合作，[illegible]“把事情整理好”，而不是单独一个人玩，而且他们似乎特别喜欢预先考虑一切可能的情况，并为这些情况定规则。这几就是一件事：四方形游戏只是弹球游戏的十种不同玩法中的一种，而一个十一岁儿童竟能在四方形游戏中[illegible]这么复杂的[illegible]，这真是一件十分惊人的事情。这些规则[illegible]是相重叠的，还有各种例外，它们[illegible]步指[illegible]的规则[illegible]复杂，[illegible]儿童的大脑十分容易吸收那些有关它们的弹球游戏的内容，而我们的传统教育在促使儿童学会拼音时却如此费劲，这真有点奇怪。但记忆力依靠活动，而真正的活动是以有兴趣为前提的。

在整个第四阶段，主要的兴趣是对规则本身的兴趣。因为单纯的目的不会像在四方形内安排弹球那样的一些精巧活动（如“place pour toi”、“place les marbres”、“place pour toi pour tout le jeu”，等等）。儿童们愿意玩这些复杂的游戏，这个事实说明了，儿童追求的目的是这些规则本身。在别的地方，我们曾经描述过8个10至11岁的儿童打雪仗的情况。他们首先费了一些时间去讨论[illegible]，如选举、投票[illegible]的规则，然后把他们分成两队，决定弹射的距离，最后，即遇有违反规则的情况时应该怎样什么惩罚。类似这一类的许多其他事实可以适来研究儿童的社会性。

在结论中，我们可以说，游戏规则的获得和实践是遵循十分简单和十分自然的去向的。它的四个阶段可以说明如下：（1）简单的个人规则；（2）自我中心式的模仿长者；（3）协作；（4）对于规则本身感兴趣。现在让我们来看一看，规则的意识在它的进展中是否也有同样简单的一条曲线。

① 《儿童的判断与推理》，英译本，第96页。

5. 规则的意识 Ⅰ：前两个阶段

正如我们的一切结果所表明的，规则的意识不能和儿童整个的道德生活脱离。至多，我们可以研究规则的实际应用而不考虑一般的服从，即不考虑儿童的全部社会的和道德的行为。像在我们眼前的情况一样，一旦试图分析儿童对于规则的感情与思想时，我们将立即发现，在儿童服从命令的时候，也在不知不觉中就全部吸收了这些对规则的感情和思想。这种情况在幼年儿童中尤其清楚，因为年龄较大儿童对他们所施的限制以一种淡泊的形式产生了成人的权威。

因此，在这里有一个很大的困难，甚至比在规则实践的情况中还要困难，这就是如何确定这些原始事实的正确意义。在一个游戏者集体将规则强加在儿童身上之前，那种个人所有的简单规则性是否就产生了规则的意识呢？如果是这样的，那么成人的命令也直接影响这种意识吗？在我们着手分析在年长儿童中所提供的那些明白事实之前，我们必须首先决定这个微妙的论点。关于规则的意识，我们把它的第一个阶段视为相当于上面研究的那个纯粹个人主义的阶段。在这个阶段上，我们注意到，儿童按照自己的方式玩弹球，只求满足他运动方面的兴趣或者满足他们符号化的想象。但不久就和一种个人的规则性抵触了。这种现象并不是某一个儿童所独有的，它是那种行为仪式化或习惯化的相应物，而这种现象是在婴儿学会说话或体验到一种成人的特殊道德压力之前，我们就能观察得到的。每一运动行为不仅趋向于在感觉范围内成为一种惯例，并为它本身的缘故而保存起来，而且婴儿往往为了使自己愉快而发明这种惯例；所以很小的儿童在弹球前面都有一些原始的反应。

但是为了要知道这些个人的格式是和怎样的规则意识相对应的，我们就应该记住，从婴儿的最小年龄起，一切事物都要在规则性方面影响这个婴儿。某些自然现象（如日夜的轮换、散步时风景相同，等等）十分正确地重新出现，使他意识到有一种“法则”，或者，至少有利于预见某些运动格式的出现。此外，父母要求婴儿执行若干道德义务，这是取得进一步规则性的根源（如按时进餐、准时睡眠、保持清洁，等等），它们和外界的规则性是完全联系在一起的（而且在儿童看来，是不可分开的）。从婴儿最早的时刻起，他就浸沉在一种规则的气氛之中，因此要辨明婴儿所尊重的惯例来自何处以及社会环境对儿童的约束或事物的压力究竟产生了什么结果，这个任务是极其困难的。从每一种惯例动作的内容中，我们肯定能够知道儿童曾经发明过什么，在自然界有过一些什么发现，以及成人赋予儿童什么。但是如果我们把规则意识当作一种形式的结构，那么，从

这个被试本人的观点看来，在他的意识中并不存在这种分化。

然而，如果我们对于一些年长儿童所实行的仪式进行分析，我们就会在这一点上引出一个根本的区分。一方面，儿童本人把某种行为形式仪式化了（例如，不要在划分铺路石和路边镶的石头的那条线上行走）。现在，只要没有其他因素介入其中，这些有关运动方面的规则就绝不会产生真正的义务感（这一点甚至对于我们成人有时也选择的这个例子也是适用的，这个例子是说，一个简单的游戏，只有当它后来和一个公约发生联系时，才是具有义务性的。这种公约乃是一种社会行为，因为和一个人自己订契约，乃是从他和别人订契约的形式中转化而来的）。另一方面，某些规则，无论它们是儿童通过大人所发明的，还是从外部模仿或接受而来的，在一定的时刻，都是受社会环境所制约的，即或者是为社会所赞同的，或者是为社会所禁止的。只有在这种情况之下，规则才附有了一种义务感。现在显然只有义务性的规则存在。一个一两岁儿童已具有运动方面的仪式，到底到什么程度，这是不容易确定的，但是无论如何，这两种事情从心理学上讲来，显然是不同的，当我们研究游戏的起源时，我们应该把这两种东西区分开来。

读者将按照我们熟悉的方式来认识到关于人类良心中道德义务感发生的一个主题：只有当儿童接受了他所尊重的那些人发出的命令时，才出现这种义务感。在本书所分析的一切材料，从有关弹子游戏规则的事实开始，都证实了这个主题，而这个主题和涂尔干关于尊重与道德的主张并没有什么矛盾，而不是 [illegible]。我们对于博维思想改动的一点就是要把它引申到相反的方面，即对成人的尊重，还应有在个体之间的互相尊重。最后，由于一个人有意识地与另一个人的接受一样，由于两个人的相互同意的结果，便出现了一种集体规则。

那么在我们的第一阶段，儿童已经达到了一个什么样的规则意识呢？由于儿童从未看见过别人玩，我们可以说，他在这里是从事一种纯粹个人的肌肉动作。儿童由于重复某种动作的愉快感觉，使得重复的动作变成了一种行动格式，但是在这里并不包含那已是一种具有义务性的规则。同时，在这里分析之后，我们必须指出，显然，在这时已能说话，即使他在过去从未见过弹子，由于环境的影响 [illegible]，他也必然接受了某些规则，这在有了各个不同的领域，他懂得有些事情是可以做的，有些事情是禁止做的。即使在最进化的行为形式中，一个人对于睡觉、进餐以及一些不重要的细节方面，例如，不要摔那个盘子，不要动你爸爸的办公桌，等等，也都不可避免地具有一定的义务。所以，当儿童第一次打弹子时，他就可能已经相信，对于这些弹子玩也是要应用某些规则的。这就是为什么即使在十分局限的一个领域内，如弹子游戏这个领域内，规则也仍然是受 [illegible] 整个道德生活所制约的道理。

例如，[illegible] 大如之外，他能玩弄 [illegible] 规则呢？

在第一阶段，这一点就很清楚了。这是我们主题中最有趣的一点。当儿童通过模仿或由于语言交流的结果，开始想按照他从外面接收来的某些规则进行游戏时，从这时起，他就进入第二阶段了。对于这些规则，他有一些什么想法呢？这一点是我们现在必须试图弄明白的。

为了分析这个第二阶段规则的意识，我们曾经利用过三类问题：规则能够改变吗？规则总是和今日的规则一样的吗？规则是怎样开始的？当然，第一个问题最好。它是这三个问题中很少应用言语的问题。它不像其他两类问题那样去让儿童考虑那种他从未想到过的问题。这种问题只会让他面临一件真的事实，即考虑一个他自己发明的规则，而且它使我们比较容易注意到儿童最后的反应，虽然当他表现这些反应时是比较笨拙的。相反，其他的两类问题招致各种各样的缺陷，以致使这种询问变得复杂起来——在询问中可能给予暗示，可能使言语反复不休，等等。不过我们认为，如果把这类问题作为鉴于现实的标记和作为第一类问题的补充，它们也是有它们的用处的。

当第二阶段一旦开始，即当儿童开始模仿别人的玩规则时，不管他的游戏在实践中是多么的自我中心，他都会认为这些游戏的规则是神圣的、不可侵犯的。他不仅不肯改变这些规则，而且还宣称，对于规则的任何更改（即使这些更改取得了大家的同意）都是错误的。

实际上，这种态度一直到四岁左右才十分清楚地和明确地表现出来。可以说，全二岁儿童做了是例外，他们只是非常偶然地利用规则，纯粹从外表上来规则。这个特点使我们想起了年龄较大儿童的那种自由主义。实际上，我们认为，这种类比是肤浅的。年幼儿童，即使当他们表面上不是这样的时候，对于规则的观念总是抱保守态度的。如果他们接受那些建议给他们的革新方法，那也是因为他们不明白其中有任何革新之处。

让我们从一个比较有趣的事例开始，困难是比较大的，因为儿童很年幼，因而十分倾向于虚构。

法尔（5岁）：以玩规则的实践而言他是在第二阶段。“很久以前，当人们开始建筑纳沙泰尔城时，小孩们都像你给我看的那样打弹珠吗？——是的。——总是那种玩法吗？——是的。——你是怎么懂得这些规则的？——在我小的时候，我哥哥玩给我看的。我爸爸玩给我哥哥看的。——那么你爸爸是怎样懂得呢？——我爸爸就是懂得。没有人对他讲过。——他是怎样懂得呢？——没有人玩给他看过。”“我比你爸爸年纪大些吗？——不，你的年纪小些。当我们来到纳沙泰尔时，我爸爸已经生了。我爸爸是在我以前生的。——告诉我有谁比你爸爸大些？——我的爷爷。——他玩过弹珠吗？——玩过。——那么他在你爸爸以前就玩过弹珠了？——是的，不过没有依照规则（他说得自信而又迟疑地这样说）。——你所说的规则是指什么？……”法尔不懂得这个词。他是第一次从我们嘴里听到的。但是他明白那是打弹珠游戏中的一个基本要素，所以他非常有信心地说，他的爷爷并没有依照规则玩过弹珠，因而显示出爸爸比世界上的任何人都高强。当人们第一次打弹珠时，那已

经是很久以前的事了吗？——噢，是的。——他们是怎样发现那种玩法的呢？——嗯，他们拿起一些弹球，在地面上画一个四方形，再把弹球放在四方形里面……（他也列举一些他所知道的规则）——是小孩自己发现的还是成年绅士发现的呢？——是成人绅士。——告诉我，是谁先出生，是你爸爸，还是你爷爷？——我爸爸比我爷爷先出生。——谁发明弹球游戏的？——我爸爸。——在纳沙泰尔这个地方，谁的年纪最大？——我不知道。——你想是谁？——上帝。——在你爸爸以前，人们怎样打弹球的？——别的绅士在玩。——在过去，还是在同时？——……——跟你爸爸的玩法是一样的吗？——是的。——他们怎样知道这些玩法的？——是他们造出来的。——上帝在哪里？——在天上。——他比你爸爸年纪大吗？——不怎么大。”“你能找到一种新的玩法吗？——我不能玩别的玩法。——试一试嘛！……（法尔没有动）——你能像这样把它们摆起来吗？（我把弹球摆成一个圆圈形而不是摆成一个四方形）——嗯，行。——这样玩法公平吗？——噢，是的。——它和四方形的玩法一样公平吗？——是的。——你爸爸是不是时常这样玩法？——噢，是的。——人们还有别的玩法吗？——噢，是的。”于是我们把弹球摆成“T”字形，把它们放在一个火柴盒上，等等。法尔说，他过去从来没看见这样摆法，但是这是公平的，而且你还可以按照你的意愿来改变它们。只有他的爸爸知道这一切。

法尔是我们在上面所讨论的那些事例中的一个典型。他随时准备改变一切已确立的规则（一个圆圈形，一个“T”字，任何形状都和四方形一样好），看了起来，似乎法尔是接近于那些年纪大些的儿童，如我们以后将看到的，他不再相信规则的神圣性，而且只求纳那种为一切人所同意的习俗。但实际上却并不如此。不管他是多么信口开河，上面引述的他的大部分谈话都表明，他是非常尊重规则的。他把这些规则归功于他的父亲，这就等于说，他把规则当作是神权授予的。法尔对于他父亲年龄的那种奇怪的想法和这一点联系起来是值得注意的：他爸爸是生在他爷爷之前的，而且比上帝的年纪还大些。这些话和博维①所搜集的话是完全符合的。这些话似乎指明，法尔一方面把规则归功于他父亲，另一方面又认为这些规则和他心目中的世界的开端大致是同时产生的。儿童对他父亲发明规则的想法也是具有特色的。这个孩子是在没有人告诉他，也没有显示给他看的情况下思考这些规则的，但别的绅士也同样在思考同样的东西。我们认为，这并不是单纯的胡乱的言语。当然，我们应该十分小心，不要把这些话中所没有的思想强加到这些话中；这些话的意思只是说，规则是神圣而不可变动的，因为它们带有父亲权威的性质。但是这个表示感情的公式也可以变成一种幼童的发明论和实在永恒论。对于儿童来说，“在前”或“在后”这种字眼是没有明确意义的，而且他是根据他当时的感情或更为深刻的感情去计算、估计的。所以，在这个儿童看来，发明几乎和发现

---

① P. 博维：《儿童的宗教》，伦敦，1930年。

一个永恒的和既有的实体具有同样的意义。或者说得比较简单些，儿童不能像我们一样区分发明新事物的活动和回忆过去旧事物的活动。①所以，在他的故事里或在他记忆中，他把虚构和正确的事现混合在一起了；在儿童看来，就像在柏拉图看来一样，理智上的创造和回忆合为一事了。②那么，法尔对于我提示给他的那些新法则采取宽容的态度，这是什么意思呢？简单地说，当他一旦遇见了一个新的规则时，他就过于自信地认为弹球游戏的规则是非常古老的，他想象他只是重新发现了一个早就存在的规则。

为了理解第一阶段早期儿童的态度——他们的答复多少都有些和法尔答复相似——我们必须记住，在五、六、七岁儿童对于他们知识中哪些是来自他们自己，哪些是来自别人，仍然是很难知道的。这最初是因为他难于回想，其次是因为他们的记忆本身缺乏组织。于是儿童便以为，他刚刚学会的那些东西乃是他早已知道的东西。我们时常有这样一种经验：在我们对儿童讲了某件事情不久以后，他自己马上就想这是他早已知道的东西。这种不能区别新的和旧的情况便说明了我们刚才说过的那种不能区别发明与回想方面的无能。儿童时常感到，即使是最新的材料所构成的想法也是以某种方式表达出来的永恒真理。既然如此，我们就不能说，十分年幼的儿童不尊重规则乃是因为他允许改变这种规则；在他们看来，革新并不是真正的革新。

此外，在整个自我中心阶段上出现了一个奇怪的态度，它可以和灵感所特有的那种心理状态相比。儿童或多或少地在应用规则时自己取乐。同时，法尔以及和他类似的其他儿童都允许改变这些已有的玩法。但是，他们都坚持，这些已有的规则和现在的规则是相同的，而且它们是由于成人的权威，特别父亲的权威而确立起来的。这两者是矛盾的吗？这只是表面的矛盾。如果我们记起这个年龄儿童特有的心理状态（对于这些儿童来说，就像在自我与成人世界之间还没有那种坚定的统一感一样，在平辈之间也还没有那么多成功的协作），那么这种表面的矛盾便消失了。正像神秘主义者不能分化他自己的意愿和上帝的意志一样，年幼的儿童也不能区分他自己幻想中的冲动和从上面强加的规则。

让我们现在来讨论这个阶段的一些典型事例，即讨论一些儿童由于尊重规则而仇视任何革新的事例。

> 我们一开始就必须引述一个[illegible]岁的儿童，名叫莱，他的反应是我们所看到的反应中最自发的。在我们询问他关于规则意识的问题之前，他就告诉我们许多游戏规则。当他正开始讲话并显示给我们看怎样从起点线弹射弹球时（这是他所知道的游戏中唯一的事件），我们又进行了下面的对话。我十分简单地问莱，是每个人都要从起点线射击，还是仅让年纪大的儿童站在起点线射击而让年纪小的靠近起

① 参阅《儿童的世界概念》英译本，第[illegible]页，考夫（[illegible]）引自此。这个孩子相信，她讲的这些故事是上帝写在她脑筋里的。“在我生出之前，他把它们放在那儿的。”

② 见《儿童的判断与推理》第四章第一节。

点线。莱回答说："不能，那会是不公正的。——为什么不能？——因为上帝会使这个年幼儿童射不中弹球，而年纪大的儿童就会射中弹球。"换言之，神圣的公正反对改变弹球游戏的规则，而且，如果一个游戏者（即使他是一个很年幼的儿童）占到一点便宜，上帝本人也会阻止他去射中弹球。

帕(5;6)："人们总是那样玩的吗？——是的，总是那样玩的。——为什么？——因为你不能有别的玩法。——你能这样玩吗？（我们把弹球排成一个圆圈，然后又排成一个三边形）——是的，但是别人不想这样玩。——为什么？——因为四方形比较好些。——为什么比较好些？——……"不过，关于游戏的起源问题，我们并不那么成功。"你爸爸打弹球，是在你出生之前吗？——不，从来不是这样的，因为我还不在那里。——但是在你出生之前，你爸爸是和你一样的一个小孩吗？——当他像我一样的时候，就已经有我了。他比较大一些。""人们什么时候开始玩弹球的？——当别人已经开始时，我也开始了。"无论在时间上或空间上，帕都把自己置于宇宙中心的地位，在这一点上谁也不能超过他！然而，帕仍然十分强烈地感到，规则是超越于他之上的，它们是不能改变的。

杰奥(6;[illegible])告诉我们："弹球游戏属于人们，属于社区的绅士们（市政厅）。他们大概是从修路者和警察方面听到的。——为什么是那样的呢？——绅士们大脑里产生了一种想法，他们就做了一些弹球。——他们怎么知道如何玩的呢？——在他们大脑里知道的。他们并且教人。爸爸就教给小孩们看怎样玩。——人们能够玩与你的玩法不同的玩法吗？你能改变这种游戏吗？——我想能的，但是我不知道如何改变。（杰奥在这里是指他现在既有的一些变种）——是随便怎样玩吗？——不！没有一种随便怎样玩的游戏。——为什么？——因为上帝没有教过他们（市政厅）。——试试看，改变一下游戏。（杰奥于是发明了一种新的安排办法，他认为是十分新颖的：他画一个大的四方形，里面放三排弹球，每排有三个弹球。）——这个玩法和别的玩法一样公正吗？——不，因为只有三排，每排只有三个弹球。——人们会总是一直玩这种游戏而不再玩那种旧的玩法了吗？——是的，先生。——你是怎样发现这种游戏的呢？——在我的大脑里发现的。——我们能否说，别的游戏都不算数了，人们必须玩这种游戏？——是的，先生。还有别的人也知道，社区的绅士们知道。——他们知道你想出这种玩法吗？——是的！——但那是你发现的吗？是你自己发现你头脑里的游戏吗？——是的。——怎样发现的？——忽然发现的。上帝把它讲给我听的。——你知道，我已经告诉了社区的绅士，而我认为他并不知道你的游戏。——噢！（杰奥大吃一惊）——但是我知道，有些儿童还不知怎样玩法。我教他们哪种游戏呢？教你的还是教别人的玩法？——教社区绅士的那种游戏。——为什么？——因为它有趣些。""以后当你成了一个大孩子，长了小胡子时，也许就只有少数的儿童玩社区绅士的那种游戏，而许多儿童都玩你的这种游戏。那么，哪种游戏最公平，是大多数儿童玩的你的那

种游戏呢，还是几乎为人们所遗忘的那种社区绅士的游戏？——社区绅士的那种游戏。”

李奥的事例十分有趣地证实了我们刚才关于法尔的话。这就是说，在年幼的儿童看来，发明一种新游戏，就是在一个人的头脑里发现了一个早已为一个有能力的权威所预见的游戏。李奥把他自己发明的游戏归之于神灵的启示，而且李奥还假定它是已为“社区的绅士”所知道的。当我们一开始对他说出了真实情况，他立即就轻视他自己的发明，而一旦我们把他的发明和一般人的认可相联系，他也不再认为它是正确的。

马尔(10岁)，我们在第三节已经考察过他的规则实践中的行为。他宣称，在他爸爸的时候和在耶稣的时候，人们玩球的方法同今天的玩法是一样的。他不肯发明新的游戏：“我从未发明过游戏。”然后我们找出一个打的游戏，把弹子放在一只小箱子上，用击中这个小箱子的办法使弹子跌落下去。“人们能像这样玩吗？——能。”他照样做了而且看来很快活。“这个游戏能变成一个公平的游戏吗？——不能，因为它是不一样的。”另一次尝试也引起了相同的反应。

施托尔(7岁)告诉我，在新亚方丹，儿童还在打弹珠。“他们是怎样玩的？——像我们的玩法一样。——它是怎样开始的？——他们买了几颗弹珠。——但他们是怎样学的呢？——他的爸爸教他们的。”施托尔发明一个三角形的打游戏。他承认他的朋友们喜欢那样玩。“但不是所有的人都喜欢那样玩。喜欢那样玩的不是那些大孩子，不是那些打得大的孩子。——为什么？——因为它不是大孩子们玩的游戏。——它像你显示给我们看的那种游戏一样公正吗？——不。——为什么？——因为它不是一个四方形的。——如果大家都那样玩，大孩子也来玩，它会是公正的吗？——不！——为什么不公正！——因为它不是一个四方形”。

所以，就规则的实践而言，所有这些儿童都是属于自我中心阶段的。这个结果总之是自相矛盾的。在这里，儿童多少是按照他喜欢的方式去玩。不错，他们是不受外在的数种新事例所影响的，而这种新事例是绝对很有见的，而且它们大致是符合这种游戏格式的。只要他们得到了一个普遍的意见就遵循着这些规则，但在他们玩这种游戏时却并不太遵守这些规则的细节，而且对于一些可能有的最严重的犯规，他们也经常不太重视。此外每个儿童独自玩耍，他不注意旁边的人，不想去控制他们，也不想被他们所控制，甚至并不试图去打败他——而“赢了”就是击射目标弹珠成功了。然而，正是同样这些儿童，对于规则却有一种近乎神秘的尊重：规则是永恒的，规则是由于父亲的权威、社区绅士的权威甚至可能由于上帝的权威而确立的。他们禁止改变这些规则，甚至在全部公共舆论都支持这种变动时，这种普遍的意见也将是错误的，所有儿童的一致同意也无权反对“传统”的真理。至于有些明显的变动，那也只是对最初启示的一个补充物。因此杰奥（这是上述各事例中最具特色的一个事例，因为最接近于大多数的代表的那些事例，而且这样便证实了我们所讲的关于法尔的那些话）相信他所发明的这个规则乃是直接来自神的启

发，类似于社区绅士首先接受的那种启发。

然而，这种矛盾的现象在儿童中实际上是很普遍的，而且它构成了自我中心阶段的道德所具有的最重要的特点，这一点，我们在本书末尾还要加以说明。幼稚的自我中心并不是非社会性的，它总是和成人的制约并行的。它是只与协作相关的一种前社会性的现象。在一切领域内，必须区分两类不同的社会关系：制约的关系和协作的关系。第一类的社会关系包含有一种单方面尊重的因素，一种权威与特权的因素，第二类社会关系就是两个人站在相等的地位彼此交换。那么，自我中心只是和协作相冲突的，因为只有协作才真正能够使个人社会化。在另一方面，制约和幼稚的自我中心总是关联在一起的。的确，因为儿童不能与成人建立真正的互相接触，儿童便继续使自己封闭在自己的自我之中。一方面，当儿童实际上只是追随着他自己的幻想时，他就容易幻想他已经取得了与别人的一致。另一方面，成人则利用他自己已有的地位，而不求与别人处于平等地位。在道德规则方面，儿童几乎完全有意服从那种为他所制订的规则，但是这些规则始终是处于主体良知之外的，并没有真正转变成为他的行为。这就是为什么儿童虽然把规则视为神圣的东西，但他却并没有真正实行它们的原因。

就弹球游戏而论，在自我中心的游戏实践和神秘的尊重规则之间并不冲突，这种尊重所表现的心理状态并不是由同辈间的协作，而是由成人的制约所促成的。当儿童模仿年长同伴所实践的规则时，他觉得他是在服从他父亲所制订下来的那种不可更改的法则。因此，年纪较大的儿童对年纪较小的儿童所施的压力被较年幼儿童所吸收，正像他们接受成人的压力一样。这些年纪较大的儿童的行动仍然是具有权威性的，因为协作只能在平辈间产生。年幼儿童对于年长儿童规则的服从也不在行动中产生任何协作；它只产生一种神秘主义、一种崇拜的集体参与的感觉，正像许多神秘主义者的事例一样。这种神秘感和自我中心的心理状态是完全符合的。因为以后我们将看到，平辈间的协作不仅逐渐改变了儿童的实践态度，而且也消除了这种对权威的神秘感。

在此期间，让我们来考察这个阶段最后时期的受试者。在规则意识方面，我们只发现一个阶段，而在游戏实践方面则似乎有两个阶段。换言之，从七八岁起所产生的协作最初还不足以抑制对权威的神秘态度，而在规则意识的这个阶段的最后部分和游戏实践的协作阶段的前半部实际上是一致的。

> 本(10,0)，我们在规则实践(第三阶段)中已经引述过他的答复，从我们现在的观点来看，他仍然是在第二阶段："一个人能发明新的规则吗？"——有些孩子能够，这样他便赢得较多的弹球，但并不总是成功的。(最近，在他的班上)有一个家伙想说'deux en pans'(两拃)①，这样他可以靠得近些。[实际上，这个规则早为年纪较大的孩子所知道。]他并没有成功。——"那些年纪较小的儿童呢？"——他们取得成功了。——发明一个规则？——我不能那样立刻发明一个规则。——是的，你能够

① 张开的大拇指和小指两端间的距离。

我能看得出来，你比我看起来要聪敏些。——好，让我们说，当你在四方形内时，你没有被抓住。——好，别人也一样能成功吗？——噢，是的，他们喜欢那样做。——那么人们也能那样玩吗？——噢！不，因为那会有欺骗。——但是你所有的同伴都喜欢这么做，不是吗？——是的，他们都喜欢。——那么为什么这是欺骗呢？——因为是我发明了它，它不是一个规则！它是一个错误的规则，因为它是在这个规则之外的。一个公正的规则乃是在这个游戏之内的。——一个人怎样知道它是不是公正的？——好的游戏者就知道。——假定有一个好的游戏者，他想用你的规则游戏吗？——这个规则不会发生作用，此外，他们会说，这是欺骗。——如果他们都说这个规则是对的，这个规则会发生作用吗？——噢！是的，它会发生作用……但它是一个错误的规则！——但是他们都说，这个规则是对的，那么人们怎么知道它是一个错误的规则呢？——因为当你在四方形内时，它就像一个有篱笆的花园，你就被关闭在这里了。如果这个弹射者停留在四方形内，你就完蛋了。——假定你画这样一个四方形。（我们画了一个四方形，在它的一边留有一个缺口，好像一个开了门的篱笆。）——有些孩子画这样的四方形，但它是不公正的。它只是为了消磨时间而开玩笑的。——为什么？——因为四方形应该是封闭的。——如果有些孩子这样做了，它是不是公正的呢？——它既是公正的，又是不公正的。——为什么它是公正的呢？——从开玩笑上讲，它是公正的。——为什么它又是不公正的呢？——因为四方形应该是封闭的。——当你长大的时候，假定每个人都那样玩，它对不对呢？——那么它就是对的，因为这时候又有了新的儿童学习这个规则。——在你看来呢？——它是错的。——它到底是怎样的？——它到底是错误的。”本承认了他父亲和他祖父的玩法都和他的玩法不同，所以儿童是能够改变规则的，但是这并不妨碍他坚持认为规则还包括用法之外的一种内在真理。

像这一类用以确定的两可情况是特别有趣的。本还是处于第二和第三阶段之中间。一方面，由于协作，他已经知道，规则的用法有各种不同的可能变种，因而旧有的规则是最近才被儿童们所制定出来的。但是，在另一方面，他相信规则乃是具有绝对真理和内在价值的。那么，协作是不是在这个儿童身上产生了一种对大人的神秘态度呢？这是不是像儿童对成人给他的命令那样有一种尊重感呢？本对于游戏规则的尊重是不是来自另一种尚未为协作所消除的制约呢？以后的探索将说明，后一种解释是正确的。年纪较大的儿童不再相信规则具有内在的价值，而且，他们学习着把这些规则付诸实践。所以我们应该把本的态度视为由制约所产生的那种特点的残存。

一般讲来，动作水平的协作在它的开端时，不可能马上就消除那些为自我中心和制约之类的复杂因素在思维水平上所产生的心理状态。思想总是落后于行动，而协作在它的后果被反省思考揭示出来之前，还要实践很长一段时间。这是克拉帕雷德所提出的

"觉醒"[1](prise de conscience)法则的一个新的事例，也是我们在许多其他领域内所看到的那种时间滞差(time lag)或转移(shifting)[2]。此外，像这一种现象和把一般的自我中心问题的简单化是很一致的，因为它解释了为什么理智上的自我中心比行动中的自我中心要顽固得多。

6. 规则的意识　Ⅲ：第三阶段

平均在10岁以后，即协作阶段的下半部分和规则已经典范化的整个阶段，规则已经经历了一个完全的变化过程。自律随着他律而来：在儿童看来，游戏规则已不再是外在的法则，已不再由于它为成人所制定而成为神圣不可改变的东西；他们认为，规则是自由决定的结果，而且它已获得彼此的同意，因而是值得尊重的。

这种变化可以从三个相互作用的特征中见到。第一，只要某种变化获得了全体的同意，儿童就允许改变这个规则。只要人们尊重已决的决定，任何事情都是可能的。因此，民主便跟随着神权和老人统治之后而出现，再也没有言论罪了，只有背后干的破坏。只要拥护者用合法的方式说服别人接受他们的意见，那么所有的意见都是可以宽容的[3]。当然，有些意见比另一些意见更加合理些。在人们可能提出的新规则中，有些是值得接受的革新，因为它们将增加这种游戏的兴趣(从冒险中取得快乐、为技巧而技巧，等等)，有些规则是没有价值的，因为它们容易使"[illegible]取胜"占上风，而反对个体努力和利用技巧来取胜。但是儿童指望游戏者们求得一致，以减少这类不道德的革新。他们不像年幼儿童那样依赖于一种全知全能的传统。他们也不再认为，过去已经把一切事情都安排得十分妥当了；他们也不想对于既成的秩序予以宗教式的尊重来躲避困难。他相信实验的价值，因为它是受集体舆论所认可的。

第二，儿童已不再根据现存事实而把规则视为永恒的和一代一代原封不动地传下来的。第三，也是最后的一点，他关于规则和游戏的来源的观念和我们的想法没有什么不同：原来弹球不过是一些简单的东西，它是给儿童拖滚着玩以取乐的；规则也不是由成人所强加给他的，它已经在儿童的创作中逐渐制订出来。

下面是一些例子：

罗斯(11；[illegible])，就规则的实践而论，是属于第三个阶段的。他坚称，他时常和其

[1] 这个名词(克拉帕雷德的"觉醒")只是指"意识到了"的意思，与"理智"上的附意是不相关的。——英译者注

[2] 这是作者选自法语"décalage"一词，在他过去的一些著作中曾用"转移"(shifting)，而"décalage"则是一个比较复杂的概念。[illegible]英译者用"[illegible]"一词，其意是指"移动"。——中译者

[3] 参见《儿童的判断与推理》第五章第二节和《儿童的物理因果性概念》第二部分。

的同伴发明一些新的规则。“有时我们订出一些规则来，我们曾经订到二百。我们玩着，然后互相弹射。后来，他对我说，如果你打到一百，我就给你一颗弹球。——这个新的规则是否和旧规则一样公正呢？——也许它并不十分公正，因为那样拿四个弹球，并不是凭硬功夫的。——如果大家都这样做，那么它是不是一个真正的规则呢？——如果他们时常这样玩，它就变成了一个真正的规则。——你的爸爸是按照你教给我看的那种方式玩的呢，还是和你的玩法不同？——噢，我不知道，它也许是一个不同的游戏。它变了。它仍然时常变化。——人们已经玩了很长时间了吗？——至少已经五十年了。——人们在‘旧瑞士’时代玩弹球吗？——噢，我想是不玩的。——它是怎样开始的？——有些儿童自己用手做一些球玩。在那以后，店里也有弹球出卖了。——在弹球游戏中，为什么会有规则？——为了不常发生吵架，你必须有规则，然后你才能正当地玩球。——这些规则是怎样开始的？——几个儿童在他们之间取得同意，于是便规定出规则来。——你能发明一条新规则吗？——也许能……（他想一下）你把三个弹球放在一起并从上面把另一弹球掷在中间的一颗弹球上。——人们能够那样玩吗？——噢，能够。——它和别的玩法一样是一个公正的规则吗？——那家伙也许说它不很公正，因为它是靠运气，要成为一条良好的规则，它必须要有技巧。——但是如果大家都那样玩法，它会不会是一条公正的规则呢？——噢，是的。你根据那条规则玩，能够和根据别的规则玩得一样好。”

马尔布（12岁）属于规则实践的第四阶段。“大家都像你教给我看的那样玩吗？——是的。——他们在很久以前也是那样玩的吗？——不！——为什么不是？——他们用的口语不同。——规则怎么样呢？——他们也不用规则，因为我父亲告诉我，过去并不是那样玩法的。——很久以前，人们是用同样的规则玩的吗？——并不十分相同。——关于那个不要打中一个的规则怎样？——我想那必定是后来才有的。——当你爷爷小时候，他们也玩弹球吗？——是的。——像他们现在的打法一样吗？——噢，不！是各种不同的游戏。——在摩拉特战争时代也玩弹球吗？——不！我认为，那时候他们不玩弹球。——你认为弹球游戏是怎样开始的？——儿童们首先找一些圆卵石。——规则呢？——我料想他们是从起点线弹射的。后来孩子们想用不同的玩法，他们就发明了别的规则。——用起点线是怎样开始的？——我想他们是打着卵石取乐的，然后他们发明了起点线。——一个人能改变这个规则吗？——是的，能。——你也能吗？——是的，我们用另一种方法来玩这游戏。有一天晚上，我们正在家里玩，我们发现了一个新游戏。（他做一个样子给我们看。）——这些新规则和其他规则一样公正吗？——是的。——哪个游戏最公正，是你开始做给我看的那一个，还是你发明的这一个？——两个都是一样的。——如果你把这个新游戏做给年纪小的儿童看，他们将会怎样做？——他们也许玩那个游戏。——如果他们忘记了那种方块游戏，而

只会玩这个游戏。这是一个真正的游戏。”他最知道的是这个新游戏，还是那个旧游戏？——他最知道的游戏乃是最公正的游戏。”

格罗斯(13岁)，属于规则意识的第四阶段。像我们在前面所见到的那样，把规则做给我看。“你父亲小时候，也是那样玩的吗？——不，他有另外一些规则，他们不玩四方形的那个游戏。——你父亲时候的其他儿童玩过四方形的游戏吗？——自从我们现在知道这个游戏以后，必定是有人知道的。——那个人是怎样知道这个四方形的游戏的呢？——他们想要知道这个游戏是否比别的游戏好玩些。——发明四方形的儿童有多大了？——我想是13岁（这是他自己的年龄）。——摩拉特战争时期的瑞士儿童玩四方形吗？——他们可以用一个洞孔玩弹珠，后来才用四方形。——大卫·戴维尔（一个戴假发的绅士，他在纳沙泰尔的一个广场上的塑像是大家都知道的）时代的人也玩弹珠吗？——我想他们也会闹着玩一阵的。——自从发明了四方形以后，规则有过改变吗？——也许曾有过一些小改变。——这些规则还在改变吗？——不！你总是玩一样的。——你允许改变这些规则吗？——噢，是的。有些人不想改，如果孩子们都是那样玩的（改变了某些东西），你就要像他们一样玩。——你认为你能发明一条新规则吗？——噢！是的……（他想了一想）你能用脚玩。——那样公正吗？——我不知道。这不过是我的一种想法而已。——如果你教给别人看，它会发生作用吗？——它完全会发生作用，有些儿童想试试看。——呀！有人却不同意！他们坚持旧的规则。他们认为他们很少有机会看见这种新游戏。——如果大家都那样玩呢？——那么它会成为一条规则，像别的规则一样。——那么哪一种游戏最公正，你的还是旧的游戏？——旧的游戏。——为什么？——因为它们不能欺骗人。（注意这种对规则极好的注释：旧的规则优于革新，这种革新还没有经过证明，因为只有旧的规则才具有一种法典的力量，因此它便可以避免欺骗）。——如果大家都用脚玩，那么哪一种方式最公正？——如果大家都用脚玩，那么这种玩法也是最公正的了。”最后我们问格罗斯：“假定有两种游戏。一种游戏比较容易，你能够常赢，另一种游戏比较难做，你不大会取胜，那么你喜欢哪一种游戏呢？——我喜欢最难的一种。那样赢了，你就挣来了”。

维亚(13岁)。我们已经考察过他关于规则实践方面的回答（第四阶段）。他告诉我们，他父亲和祖父都和他的玩法不同。“在‘老瑞士’时代，儿童玩弹珠吗？——不！他们必须在家里工作，他们玩别的游戏。——在摩拉特战争时代他们玩弹珠吗？——也许在战后玩过。——谁发明这个游戏的呢？——是一些小家伙。他们看见他们的家长玩滚木球游戏，他们想，他们也可以同样地玩。——还能发明别的规则吗？——是的。（他就给我们看他发明的一种叫‘直线’的游戏，因为弹珠不是排列成四方形而是排列成直线的。）——哪一种是真正的游戏，是你的还是这种四方形？——四方形的，因为它是儿童经常玩的一种游戏。——你最喜欢哪一类？——是

容易的一种，还是困难的一种？——我喜欢比较困难的一种，因为它比较有趣。堆球游戏（trivial）并不十分真正的游戏。有些孩子发明了它，他想赢进所有的弹球。"在这一点上维亚似乎像前一阶段儿童回答问题一样，他要忠实于那种符合传统的"真正游戏"以反对新奇的革新。但是在我们看来，毋宁说，维亚是在将一种蛊惑的程序（堆球游戏过于依靠机遇去获得一种违法的和不道德的利益）同与游戏精神相一致的实践加以对照，无论这种实践是古代玩的四方形，还是现代他自己的游戏。这一点似乎可以在他说的关于他自己游戏的话中找到证据："你所发明的游戏和四方形是一样公正呢，还是没有那样公正？——它是一样公正的，因为这些弹球都分隔得很远（所以这个游戏是困难的）。——如果在几年的时间内大家都玩'直线'游戏而只有一两个儿童玩四方形游戏了，那么哪一种游戏最公正，直线的还是四方形的？——直线游戏将是最公正的。"

布拉斯［illegible］在规则实践的第四阶段认为，弹球游戏很可能在［illegible］年左右，即在宗教改革运动的时代开始："儿童发明了这个游戏。他们用泥和水做了一些小球，然后在地上滚着取乐。他们发觉弹中了小球很有趣，于是他们就想去发明一种游戏。他们说：当你用你自己的弹球弹中别人的弹球，被你打中的那个弹球就归你所有了。在这以后，我想，他们就发明了四方形，因而你就可以把这些弹球射到这个四方形的外边去。他们又发明了直线游戏，因为所有的弹球都放在相等距离上。他们也许到后来才发明［illegible］。当人们发明了水泥时，弹球就像今天这样造成了，泥土做的弹球不够牢固，于是儿童便要求用［illegible］替它们制成弹球。"我们请布拉斯制定一个新规则，而这正是他所爱做的事情。"首先必然有一番竞争，谁做的弹球最好，他就可以先玩。但是这个规则被［illegible］了"很坏，因为你必须跑到很远的地方去才能争到这些弹球"。于是他又想了另外一个办法，画两个四方形，一个在另一个的里面。"每一个人都会那样玩法吗？——那些发明了这条规则的人们想这样玩。——后来，如果你的游戏和四方形游戏都玩得一样多，那么哪一种游戏最公正？——两者一样公正。"

从心理学上和教育上看来，以上这一切情况都是很有趣的。这一点十分清楚：我们面临的肯定是一个社会现实，它具有理性的和道德的组织，但它仍然是儿童所特有的一种现象。所以，我们实际上可以指出，随着自我中心与外来约束之间的结合而来的是另一种在彼此协作与独立自主之间的结合。

到现在为止，规则都是年龄较大的儿童强加给年幼儿童的。因此，这些规则便被年幼儿童吸收到成人给他们的命令中去了。所以，这个儿童就把这些规则视为神圣而不可触犯的，并且这种不可更动性便保证了它们的真实性。实际上，这种服从，像一切服从一样，乃是个人外表的服从。在表面上看来，儿童似乎认为服从充满了长者或上帝的精神，实际上，儿童只不过是在进行一种社会性的模仿，而是谈不到什么道德。外在的制约不能消除自我中心，不过是把它隐藏起来罢了。

但是自从这时以后，规则就被认为是个人[illegible]思想自由地表示。规则已不再是外在的和具有强迫性的了；可以对它进行修改并使它适应于集体的倾向。它[illegible]构成一种为神灵所默示的真理，它并没有来自神灵的什么神圣性，也没有[illegible]史上的永恒性；规则乃是自主地和逐渐地建立起来的。但是这会不会使规则丧失其真实性呢？和规则的早期阶段比较起来，这种规则是标志着一种衰落，还是标志着一种进步？[illegible]事实似乎明确地支持如下的一种结论：自从这种自主的规则代替了强制的规则之时起，它们便变成了一种有效的道德法则。

首先，我们发现这种[illegible]规则[illegible]和对这些规则的真[illegible]是同时出现的。这个规则意识的第[illegible]阶段大约是在10岁到11岁的时候出现的。正是在这个年龄，规则实践第[illegible]阶段所特有的简单协作便由于[illegible]典型化和[illegible]全部[illegible]而开始复杂化了。所以这两个现象乃是彼此相关的。但是[illegible]自主性的意识促使儿童去尊重法规，还是这种对于法则的尊重产生了这种自主性的感觉呢？[illegible]两个方面。当规则不再外在于儿童而只依赖他们自由的集体意志时，这个规则便[illegible]每一个人的内心，而个人的服从[illegible]成为纯粹自发的了。[illegible]儿童仍然[illegible]对他有利的规则，但他也想略去某些[illegible]对手有利的规则[illegible]。[illegible]这样做的时候，他都遇到了困难。但是协作的精神[illegible]要求儿童在实践中要有[illegible]，[illegible]在他和他的游戏伙伴的关系中要有道德上的[illegible]性，要有宽大的行为。

最后的[illegible]也使我们看到了[illegible]和尊重法[illegible]名[illegible]。[illegible]修改规则，[illegible]儿童在[illegible]个11岁[illegible]老人[illegible]社会中[illegible]者和立法者。儿童使人[illegible]法则存在[illegible]各人之[illegible]。[illegible]罗斯说：“为了不致[illegible]，你必须有规则，[illegible]当地[illegible]。”[illegible]罗斯[illegible]，最公正的规则[illegible]各游戏者[illegible]，“因为[illegible]欺骗”。

第[illegible]至[illegible]岁儿童[illegible]合乎规[illegible]的[illegible]方式最清楚地表现，在这个阶段[illegible]产生对规则的尊重。每件事情都是允许做的，[illegible]也没有意见上的分歧了，这[illegible]想改变[illegible]这种[illegible]。[illegible]的每一受试者对于这[illegible]是十分清楚的[illegible]任何人都[illegible]来引进一种革新，但如果有人要[illegible]一种[illegible]，他必须[illegible]其他的游戏者，[illegible]大多数人的表决。所以，可能有一些分歧，但那只是一些[illegible]的[illegible]。只有[illegible]具有强制性的，有意见[illegible]可以加以讨论的。因此，[illegible]罗[illegible]告诉我，如果有人建议[illegible]改变，“有人想改，有人不想改。如果[illegible]那样玩[illegible]选择一种玩法，你就[illegible]像他们那样玩”。[illegible]谈到规则[illegible]，“有时人们玩得各不相同，[illegible]你们就互相[illegible]你想做什么……我们[illegible]，然后我们又把事情安排好”。

[illegible]之，现在法则来源于有权利的人们，而不再是来自[illegible]长辈订下的传统。和这个变化

[illegible]

[illegible]因为它产生于协作的功能本身。

[illegible]

① J. M. 鲍德温(Baldwin):《现实的发生论》。

② 参阅我们的文章《发生逻辑学与社会学》,见《哲学评论》,1928年。

[illegible]

（虽然它们同样进行，同样为的是争强好胜），因为这时它是"为了赢得弹球"。这样，维中便把善意和健全的民主区分开来了。格罗斯和维耶同样都喜欢困难的游戏，因为它们比较"有趣"；现在重要的是灵巧和技巧，而不是赢球。为技巧而技巧比为了胜利而玩球更为无私。

简而言之，当我们一旦有了协作时，关于公正和不公正这种合理的概念对于习俗就发生了调节作用，因为在平等社会生活的实际功能中就包含有这种概念的含义。这一点我们将在本书第三章讨论。反之，在以前各阶段，习俗超过了权利的产生，显然因为习俗在那些阶段已被神化，而且是保持在个人心灵之外的。让我们来看一看，在发现了民主之后，儿童将采纳哪一类的历史哲学。在这一方面，留心下列同时发生的现象是十分有趣的。当儿童一旦断言规则是可以改变的时候，他立即就不再相信规则有一个无休止的过去，也不再相信它们是来源于成人的。换言之，他认为，规则是经常由儿童们自己改变、发现和修改的。在规则的改变方面，外在的事物当然也发挥了一定的作用。例如，儿童迟早总可以从他父亲那里知道，游戏在以前的年代是各不相同的。但是，在这个初步的规则意识的出现和游戏来源于成人的这种信念的消失之间有着经常无误的相互关系（当然，这是从平均数上考虑的），因而这两者的联系必然是建立在现实的基础之上的。那么儿童之所以有可能想出这些革新办法，这是因为儿童已经不再相信规则来源于神圣及成人呢，还是因为自主性的意识消除了神喻的神话？

只有对于儿童幼稚信念的特点一无所知的人才会想象，儿童对于规则来源思想的变化对他的社会行为能产生如此深刻的影响。反之，我们在这方面有许多事例说明，信念只是行为的反映。总而言之，儿童对于古代制订弹球游戏的情况是很少思考的。我们甚至有十分充足的理由设想，以我们第一个考察过的儿童而论，在心理学家可笑地询问他们在旧瑞士和旧约时代以前弹球是怎样玩法之前，儿童们从来未曾想到过这一类的问题。甚至有些儿童在自发的询问中[1]曾经在他们的头脑里出现过规则来源之类的问题，人们大概也会发现，儿童对他们自己的答复也是没有什么反省思考的。在大多数的事例中，我们所提的问题对于受试者来讲都是新颖的，而那些答复在各种不同的程度上都是受这种游戏所激起的感情所支配的。因此，当年幼儿童告诉我们规则来自成人并且是从不改变的时候，我们应该留心，这类话并不是一种系统信念的表达，它的意思只是说，游戏的法则必须置之一旁。相反，当年长儿童告诉我们，规则是变化不定的，并且是由儿童所发明的时候，既然这种信念是比较成熟的受试者所主张的，那么，这种信念也许是思考出来的，但是它的价值仍然只是一种记号。儿童只是说，他有制订法规的自由。

那么我们也可以反躬自问，询问儿童关于这类纯粹口头的信念是否合适，因为这种

[1] 而这些自发的询问，日常是讨论一般规则的，参见《儿童的语言与思维》第五章第五节与第[illegible]节。

信念和所谓的思想是不相符的，而且，儿童的真正思想比上文陈述的水平要深入得多。但是我们认为，这些信念之所以有趣，是因为同样的现象也再现于成人的心理生活之中，是因为这种心理学的事实通过一系列中间阶段而产生了玄学系统本身。帕累托(Pareto)把他的简单结论建筑在他的博学的基础上，他之所谓"衍生物"(derivation)在儿童所讲的关于游戏来源的话的胚基中就已经真正出现了。这些话并没有理智上的价值，但是却含有一种有抵抗性的、情感的和社会的因素，即帕累托的"存留物"。这种幼年儿童服从态度所特有的"存留物"就是"来源于神圣或成人的"衍生物和"历史中的永恒物"。年纪较大的儿童比较民主的态度所特有的"存留物"就是"来源于自然"的衍生物和历史的"进步现象"。

还要讨论一个比较根本的问题：民主的实践怎么会在11岁到13岁儿童的弹球游戏中发展到如此地步，而成人在许多生活领域中对于这种现象还如此陌生呢？当然，对于某些问题人们容易取得一致，而对另一些问题是比较不那么容易取得一致。在有关财产、法律和战争全人类的辩论中，人们的情绪是比较激烈，而在讨论四方形游戏的规则方面，情绪就没有那样激烈。但是除了这些问题以外，社会问题对于成人是否比游戏规则对于13岁儿童来说更加重要些，这里不是谈论它的地方。它在心理学和社会学上还有一些具有较大兴趣的题材。因为我们不要忘记，弹球游戏总是在接近14岁、15岁的时候，儿童就不玩了。所以，关于这种游戏，11岁到13岁的儿童就是年龄最大的了。以下的情况是很可能的：既然儿童已不再接受年长者的压力，而这些游戏是借助于他们的特权而把他们的观点强加于年龄较小的儿童身上的，那么我们可以认为，这些儿童的反应当然可以比儿童到了18岁还玩弹球的时候更早地意识到他们的自主性。如果人生的平均长度明显地不同于它当前的长度，那么成人社会所持有的大多数现象也同样和它们现在的情况不同。虽然孔德(Auguste Comte)曾经指出，一代对另一代的压力是社会生活中最重要的现象，但是社会学家们还是经常忽视了这个事实。

此外，我们还将有机会看到，接近11岁的时候，自主性的意识也在许多不同的领域内出现了。这是不是对儿童整个道德生活的反映，我们以后还要讨论这个问题。

7. 一个女孩子的游戏："寻人"游戏

在从上述事实得出一般结论之前，我们先要看一看这些事实是不是男孩玩的弹球游戏所特有的，或者说，同样的事例是不是能在不同的领域内发现。为了这个目的，我们用相同的方法（但只提问女孩子）来研究一种比玩弹球简单得多的游戏。

最浅显的观察便足以表明，法制观念一般来说在小女孩子心中远比在男孩子心里发展得少些。集体游戏中有许多规则，而且这些规则的组织和规范，如我们在上面考察过弹球游戏的情况一样，是十分精细和缜密的。但是我从未成功地发现过女孩子玩的

一个简单的集体游戏。与此相联系的一个有意义的事例是独脚踢石子的游戏。这个游戏是在地上画上几个格子，代表一周的日子或其他你喜欢的东西，儿童单脚把石头一格一格地踢过去。这个游戏包括有几条规则（不要把另一只脚放下来，一脚就要把石子踢进四方形的格子里面去，不能把石子踢得停留在边界线上，允许停留在一个名叫"天堂"的特别格子里面，等等），而这些规则十分清楚地表明，用这些最初的事实构成新的规则就可能把这个游戏复杂化。虽然女孩子十分喜欢这种游戏，而且比男孩更灵巧得多地玩这种游戏，但是她们并不这样做，她们只有用她们的独创性来发明新的东西。这种独脚踢石的游戏有各种形式，粉笔在地上画的格子可以成直线一个跟着一个的，可以是平行的，可以成螺旋形的，可以成长方形的，可以成椭圆形的，也可以成为人体的轮廓形状，等等。但是每一种游戏本身都是很简单的，而从不像弹球游戏那样典型化和复杂的法制化。至于弹球游戏本身，虽然有少数小女孩子们也对于这种弹球游戏发生兴趣，但是她们比较关心玩球的技巧而并不注意这种社会习惯的法规结构。

因为这种独脚踢石游戏具有多种多样的性质，这使得我们在规则意识方面难以提出问题，我们便决定研究具有较少规则的一种十分简单的游戏，并试图发现女孩子在哪一点上把规则视为具有强制性的。在这种情况之下，像我们已经讨论过的那些情况一样，我们所感兴趣的是要知道，在不同的年龄上出现了怎样类型的义务感以及年纪最小的儿童是否最反对改变社会传统。由于这种游戏是简单的，而且只适用女孩子，所以，我们面对的条件和男孩的弹球游戏是很明显地不同的。因此，正像以后显示出来的情况一样，这种类比是颇有价值的。

“寻人”游戏（[illegible]）乃是捉迷藏游戏的一种最简单的形式。这个“寻人”的小女孩子停留在一个名叫“触点”（touche）的地方，而其他的人都躲藏起来。给这个“寻人”的女孩子一声号令，她就寻找那些已经躲藏起来的孩子们，而这些孩子在她们被捉住之前就试图跑到那个“触点”去。谁被捉住了，谁就当下一轮游戏的“寻人者”。她们按照众所周知的一个习惯公式，“第一球，第二球，第三球……”，等等，来选择第一个“寻人者”。小女孩子们把这称为“陷入”。最后落入的人就是“寻人者”。

这个游戏十分简单，我们不必花时间去描述学会这种游戏的各个阶段以及它的规则是怎样付诸实践的。只要区分两个阶段就够了。第一个阶段是在七岁前；第二个阶段是从六七岁开始一直持续到十一二岁。

在第一阶段的期间（我们也能把这个阶段称为自我中心阶段），儿童们很喜欢模仿她们的年长者所做的那种有秩序的行动，但是实际上她们并不知道它们存在的理由，每一个人实质上都是各人玩各人的，只是为了像别人那样地跑和躲，并从中取乐。

> 雅克琳娜（[illegible]）开始由一位年龄较大的朋友（[illegible]）带着她玩“寻人”游戏。在雅克琳娜的心目中，她的朋友具有崇高的权威。她和她的朋友以及几个[illegible]岁到[illegible]岁的儿童一起玩。在游戏进行的时候（大约三刻钟），她非常快活地跑着、藏着，但她并不理解什么是“触点”。如果有一个儿童走向“家里”跑，边喊着“我已经触到了

它"时，雅克琳娜也装模作样地跑去触及它。然而，她的行动和别人的行动并没有发生什么关系。她仅仅略知这种游戏的皮毛，但她在玩这个游戏时却感到十分愉快。

在以后的一些时日里，她以同样的方式玩游戏。几天以后，她单独和那个开始带她玩的朋友一起玩了半小时。她是这样玩的：(1)她仍然还不知道为什么你要躲藏起来或跑到触点那儿去，但是只要她的朋友那样做，她就继续去触它(这一点在她看来是没有意义的，因为另一个伙伴触及"家庭"来解救她)；(2)在等待着她的游伴躲藏起来的时候，她确实是在从事欺骗，她好像在偷看那些躲躲闪闪的游伴；用手蒙着自己的脸；向我这个成年的旁观者要求帮助，等等；(3)在赢了以后她很高兴，但在输了以后也同样的高兴。她唯一的目的只是像她的那个年龄较大的朋友一样做，在游戏期间，她一直在独立跑着、躲着、叫喊着。

我们可以看出，这种情况和处于这个年龄的弹球游戏者的行动之间有类似之处，模仿长者与自我中心的游戏相混杂。在没有胜负时，没有竞争，没有互相控制。儿童简直存在着一种规则，而且重视这些规则外在的表现。因此，雅克琳娜坚持要装模作样地触及"家庭"，因为是规则。这是"长大"游戏这个严肃活动中的一种具有强制性的仪式。然而这也不会使她与年龄较大的儿童进行协作，而只是参加她们的活动。至于应用规则的问题，它有各种个体的差异(这时还没有任何规则的意识)，因为这种游戏的目的还不是社会性的，即还没有有条理的竞争。

但是，到了七八岁左右，儿童改变了他的态度，开始注重规则。显然他仍然是一个按照他自己的方式去做，但他现在比较关心的不是年长儿童们在做些什么，而是和他们做同样的事情来打败他的对手。于是在应用规则时就使出现了互相的控制，同时对玩者也开始有了游戏的意图。我们把这个阶段称为协作的阶段。

那么现在，一个问题是，这些小女孩子们对于规则抱有什么感情？当我们对于那些已经为人们接受的玩法提出一些修改时，是否儿童的年龄愈大便愈表示反对？或者，女孩子们是否也像男孩子们一样，把规则看作需要大家同意的规定而放弃传统中这种绝对强制的因素？

事实做出了清楚明白的答复，虽然这些事实也指出了一些略为不同于我们观察男孩时得到的结果。一个方面，总的说来女孩开始时也把这种规则看作是不可触犯的，而革新是不合法的；后来她也承认，接受新的了法同的力量，因为它们是为集体意志所认可的。在这一方面，我们应当说，这一方面也把我们的意见复杂化了，和我们对于男孩所获的内容相比较。这种态度的改变是在平均年龄七八岁时发生的，这就是说，它几乎完全和协作阶段的开始相符。这种早期的宽容与女孩们"捉人"游戏的那种稀松特性是有联系的。

大体说来，我们能够区分三个阶段。第一阶段和这个游戏的开始，即自我中心阶段的开始是完全同时的。在这个阶段，儿童似乎乐于改变所有的规则，而且，对于传统和长者的权威也没有表现出内心的尊重。但是，我们从弹球游戏的研究中知道，这只是表面现象，而且儿童接受所建议的修正，只是因为他相信这些修正和早期的法令是相符

的。因此，雅克琳娜去触及"家庭"，只是因为她看见别人实行这个仪式，但是如果有人不去这么做，她也并不感到震惊，而认为这也是"已经发生过"的事情之一。我们无须再讨论这个阶段了，无论如何，这个时期很短，而且很难分析，因为儿童的答复并不一致。

在第二阶段（这个阶段平均延伸到八岁末），我们所询问的这些小女孩子表明，她们坚定地喜欢流行的玩法。像男孩一样，她们也认为，规则来源于成人或神圣。

莫尔(8;0)："在这个游戏中有没有什么必须做的事情，有没有你不必做的事情？——是的，你必须做的事情就是游戏的规则。——你能发明新的规则吗？——……假定你说，跑出来的第二个人就是'他'，这是一条规则吗？——是的。——那样玩法是否很好？——它应该是很好的。——它和别的规则一样公正吗？——并不那么公正。——为什么？——因为最后一个人必然是'他'。——如果大家都那样玩，它会成为一个公正的规则吗？——不会。——为什么？——因为这个游戏并不像那个样子。——这些规则是怎样开始的？——……——你知道怎么玩吗？——我是第一次学会的。我不懂得怎么玩法。是一个小女孩子告诉我们的，我们就是和她在一起玩的。——这个小女孩子是怎样知道的？——她学会的。——在你妈妈小时候，她也玩这个游戏吗？——是的，学校老师教给她的。——但这个游戏是怎样开始的呢？——人们都是向这个学校老师学的。——谁制订的这些规则，是成人，还是儿童？——是成人。——如果一个儿童发明一条规则，这是对的吗？——不！这不对。——为什么不对？——因为他们不知道怎样制订规则。"

阿热(7;)承认这个第二个被捉住的儿童可以被视为"他"，但是她不认为这条新规则是公正的："它是一条真正的规则吗？——是的。——它是公正的吗？——不！因为那不是你们的玩法。"（休息了一会儿以后，又继续交谈："这条新规则是正确的吗？——不，因为第一个被捉的人必然是'他'。——为什么？——因为否则它就会是不公正的。——但是如果大家都那样玩，怎样呢？——那不行，因为第二个人一定不是'他'。"

邦(7;)承认她的同伴对于这个革新会是高兴的，但这会是"不公正的。——为什么？——因为它破坏了整个游戏，因为它是错误的"。

罗斯(8;6)发明了一条新的规则："你可以说，只有一个人去躲起来，然后其他的儿童再走出来，去寻找这一个躲起来的人。——那样玩法对吗？——是的。——这种新的玩法比别的玩法更公正些呢，还是没有那么公正？——不那么公正。——为什么？——因为你们不那样玩。——但是如果大家都那样玩呢？——那会略为公正一点。——为什么只略为公正一点？——因为它们相同的地方很少。——但是它不十分公正吗？——不！——为什么？——……——如果大家都同意那样玩法，它是否和别的玩法一样好呢？——它会是完全对的（勉强地回答）。——哪种办法比较好些：总是一个样子玩法，还是改变着玩？——改变着

玩好些（仍然勉强地回答）。——为什么？——那种玩法真实些。——哪种玩法？——不是我刚才说的这一种。——那么，是改变一下玩好呢，还是照老样子玩好？——最好还是照原样玩。”这个“寻人”游戏是一位“绅士”发明的。“自从那时起，这个玩法已经改变了呢，还是仍和发明时一样？——是的，它并没有改变。——如果人们想改变的话，他们能够改变它吗？——能够。——儿童们也能改变它吗？——是的。——如果他们发现了某种玩法，这种玩法是比较公正些，还是不那么公正了？——不那么公正了。——为什么？——因为那不是一种真实的游戏。——什么是一个真实的游戏呢？——绅士发明的这个游戏就是一个真实的游戏。——为什么？——因为那是你们常玩的游戏。”

利尔（[illegible]）：“第一次游戏是怎样开始的？——我想是一位太太发明的。——你认为，自从那时起，这个游戏改变过吗？——人们也许改变过它。——是谁改变的，是成人，还是儿童？——是成人。——你认为儿童们能够改变它吗？——是的，他们也能够。——比如说，如果让你改变，你也能改变吗？——噢！是的，如果我想改变的话，我也能。——这样是否就行呢？——同样也行。——你的朋友会高兴吗？——她们同样高兴。——你改变后的游戏是比较公正些呢，还是不那么公正了？——不那么公正了。——怎样才公正些？——我想，那个发明它的太太的发明得比较好些。——为什么？——因为成人比较聪敏些，因为他们在学校的时间比儿童的在校时间要久些。”

这些例子表示，这个阶段的女孩子，虽然也许对于修改规则[illegible]顺从，但已充分地表现出一种对传统的感情，以保持游戏的规则。我们甚至还发现有人也具有神秘本源[illegible]“寻人”游戏的人，[illegible]告诉我们说：“上帝教会了她们。”

但是，到了8岁的时候，在我们询问的女孩子中有半数以上的人已经改变了她们的态度，并且宣称，如果新规则是可以实行的，尤其是如果它获得了所有游戏者的赞同，那么，新规则就和旧规则一样的好。从这一点上看来，女孩子对于革新的态度是比较宽容和比较温和的。我们就是在这一点上看到了女孩子略为不同于男孩子的地方。

巴格（[illegible]）的同伴提出了一个新规则，这个规则规定，当你被捉住时，不要“挣扎”；我们便请巴格来判断这个新规则。“这条规则是同样公正呢，还是比较不那么公正了呢？——同样公正。——它是不是一条真正的规则？——它是一条真正的规则。——什么是一条真正的规则？——它是你实际上在真诚地玩的规则。——但是，至今还没有人玩过你的朋友所发明的这条规则，那么，它是否同样是真正的规则呢？——它是真正的规则。——这条规则管用吗？——管用。——你的朋友是否高兴呢？——并不高兴，因为她们都不想做‘他’（即按她的新规则来玩）。——如果她们之间对这一点已经取得了同意，那么它是不是公正的呢？——是公正的。”

绍(9;0)："这个规则和别的规则一样真实吗？——不！——为什么？——因为你们从来那样玩过。——那样玩法对吗？——对的。——你的同伴喜欢这条规则吗？——喜欢。——这条新规则跟别的规则一样公正吗？还是不如它们公正？——两者都是同样公正的。——哪一个最真实？——两者都同样真实。——规则是怎样开始的？——有人发明它们的。——谁？——一个小孩子……有些小孩子正玩着，其他的小孩也照样做。——小孩子们订的这些规则是公正的吗？——是的。——什么时候一条规则才是公正的？——当人们能很好地玩它的时候。——什么时候它才是真实的？——当人们玩得很好的时候。"

我们在女孩中发现的、为女孩所特有的这些反应，和男孩子的反应是相同的，又是不同的。[illegible]游戏者之间的协作[illegible]神秘色彩的时候，男孩女孩的反应都是相同的，规则已不再是来自成人的命令，也不是不加讨论而加以接受了；它是由于协作本身所产生的一种取得一致的手段。但是这种一致，在女孩方面似乎不那么必需了，所以我们发现女孩不大关心去规定细节，只要这条规则有利于游戏的进行，它就是一条好的规则。

小女孩是非常宽容的，她们从未发出什么抗争，也没有把可能的规则法典化，所以也不去创造一个取得一致的条件。

这个差别是由于"个人"游戏的[illegible]，由于小女孩[illegible]。这同[illegible]和设想大概有同等的意义，因为我们[illegible]，所有女孩的游戏都有多样的和[illegible]的精[illegible]的。[illegible]我们[illegible]。从儿童心理学的观点来看，[illegible]，尽管游戏者之间存在着这些差别，这些差别显然也在游戏者的心理状态中存在着。我们发现[illegible]，在这个过程中，弹珠游戏的演进过程是一样的：首先是对于大规定有一种神秘的尊重，认为是不可触犯的，是具有先验的本源的；[illegible]有了同伴间的协作，将个人从他的[illegible]中解放出来，[illegible]一个[illegible]比较内在的[illegible]。

8. 结论 Ⅰ：运动规则和两种尊重

为了使我们的分析有所贯通，我们必须从上述材料中提出几个结论，用来作为以后各章的指导思想。换言之，我们要在我们已经考察过的各个阶段中发现一定的进化过程，而这些进化过程在我们未来的研究中将来仍会重新出现。

我们面对着两个引人注目的问题。第一个问题是关于结构的差别和程度的差别。儿童日渐长大，规则就有进展；[illegible]规则意识和[illegible]的玩的实践与规则意识就不是一样的。这种差别是性质上的差别，还是程度上的差别？我们已经努力表明，儿童思想和成人思想的差别不仅是程度上的不同，而且是性质本身的不同。在

新规则出现时或在每一个新的意识思考水平上都是不断重复着的。

第二个引言式的问题是社会与个人的问题。我们曾经会经根据儿童和有文化的成人各自不同的社会态度来对这两者加以对比。婴儿在运动智慧阶段，是非社会性的，这个以自我为中心的儿童是从属于外在约束的，他没有什么协作的能力，而今天有文化的成人已经分化成了不同的人格，认为彼此是平等的，这种有文化的成人便具有了协作的本质特性。所以，只有三类的行为：运动方面的行为、自我中心的行为（带有外在的约束）和协作的行为。和这三类社会行为相对应的，有三种类型的规则：运动方面的规则、单方面尊重的规则和互相尊重的规则。但是在这里，我们也要提防制订单独的法则：因为行动同时既是运动性质的，也是个人的，也是社会的。以后我们还有机会说明，协作的规则在某些方面乃是强制的规则和运动的规则所产生的结果。另一方面，在婴儿初生的第一天就应用过压力，可以说最早的社会关系就包含有协作的种子。在这里，也不是这些连续的特点本身的问题，而是它们出现的比例问题。此外，意识实现的方式以及从一个水平到另一水平的过渡，又是一个障碍，它阻止我们按严格的顺序来整理这些现象，似乎它们只是昙花一现，瞬即消逝一样。

在记住了这些保留的意见之后，我们便来叙述一下这种指导规则观念发展的过程。如果语言和推论的理想，按照有名的那个比喻，这种思想必须是电影形式的，过于强调不连续性，那么我们就必须声明，任何过于严格的不连续性都是一种分析的设计，而不是客观的后果。

把我们的讨论推广下去，我们对于游戏性质的研究使我们揭示了三类规则的存在。现在我们面临的问题就是要决定这三类规则之间有什么确切的关系。有运动方面的规则，它是来自语言前的运动智慧，而且是相对独立于任何社会接触的；有强制性的规则，它来自单方面的尊重；有理性规则，它来自互相尊重。现在我们便来连续地考察这三种规则。

运动方面的规则——运动方面的规则在它开始的时候是与习惯相结合的。在婴儿生命的前几个月，他吮吸奶的样子，把头躺在枕上的样子等就变成了一种有规律的习惯。所以教育必须从摇篮里开始：让婴儿习惯于克服他自己的困难，或者用摇动和哄骗的办法使他安静下来，这就可能为形成一种好的或坏的性格打下了基础。但也并非所有的习惯都将使人认识规则。习惯必须首先受到阻挠，接着就必须发生冲突，然后就引起儿童去积极寻求一种惯例。尤其必须要感知到，这个特殊的连续过程乃是有规律性的，即必须要对于规律性有一种判断或意识。所以运动方面的规则乃是从运动性适应格式的仪式化所产生的重复感的结果。正如我们在一、二岁幼儿身上看到的，弹球游戏的原始规则（抛掷弹球，把它们拾起来，埋到地下去，等等）也就是这种运动性的、肌肉方面的规则。我们所讨论的这种规则是从幼儿想形成一种练习形式的欲望开始的，而这种练习的形式要考虑到他手中正在玩弄的这个特殊的对象。儿童开始把弹球吸收到他已知的某一个同化的格式中去，如做一个巢，藏到地下去，等等，然后他使这些格式

适应于这个对象的性质，把弹球放在一个小洞里，拍打它们，以防止弹球滚开。这种早年格式的同化作用和对于当前情况条件的适应，两者的混合便是运动性的智慧。这中就是规则得以存在的地方。但是，当同化和顺化间一旦取得平衡时，所选择的行动过程就结合起来而仪式化了。然后又构成了儿童所记住和必须保持的一些新的格式，似乎这种仪式是具有强制性的，或者说，它们为了达到某种目的，是具有效验的。

但是早年的这种行为是否伴随有一种义务的意识或一种需要规则的感觉呢？我不以为然。如果没有存在于智慧形成的规律感（而这种规律感又很明显的是运动性智慧的一个特征），那么义务的意识无疑是绝不会出现的。但是这种对义务的意识也不仅只是对规律性的感知，其中还有一种尊重感和权威感，而这种感觉，像涂尔干和博维已经十分清楚地指出的，是不能单从个人产生的。有的人甚至会说，只有当这种义务意识，即当这种社会因素出现的时候，才产生了规则。但是我们所搜集的资料都表明，这种义务性和神圣性只是标志着规则发展的一个插曲。在单方面的尊重之后，尊重就变成了双方彼此之间的事了。于是规则就变成合理的了，即规则看来是相互妥协的结果了。这种合理的规则不是脱离了个人的幻想并服从于互相控制的原始运动性的规则，又是什么呢？

因此，我们现在想要转向讨论在构成规则时个人间的关系所发生的影响。首先，我们不重复一遍，社会的因素是到处都可以发现的。从初生时起，成人就把某些行为的规律性强加于婴儿了，而且正如我们在别处已经指出的，在自然界中所观察到的规律性没有一个"法则"，儿童在很长时期内把它们看成既是物理的，又是道德的①。对于以纯粹运动性规则为特征的一段时期，人们甚至也许谈到儿童"社会化"。因此，在比勒夫人(Mme Ch. Bühler)对1岁婴儿们有趣的研究中，她十分正确地注意到，婴儿更多的是对人发生兴趣，而不是对事物发生兴趣。然而，我们认为这些事物在运动性规则的发展中并没有发生过什么重要的作用。其原因有二。首先，正像比勒夫人已经敏锐地注意到的，婴儿对于成人比对于同代人更加有兴趣。现在我们肯定可以说明，对于大的、有力的、神秘的东西的兴趣这时仍然超过了社会的兴趣。一个与和父母联系在一起的那种对于食物和身体上的安适发生兴趣，就更不用说了。或者可以说，以钦佩和单方面的尊重为根据的这种个人间的关系仍然比那种以协作为根据的关系要强得多些。这两种情况实际上是一回事。无论在哪一种情况下，在一个11到12个月的婴儿对他手中玩弄的对象做各种惯例的动作时，他也许受到了他对成人尊重的间接影响，但是这个婴儿和观察他的任何人都不能把这种影响同构成其宇宙的其他部分区分开来。但是当同样这个儿童到了大约2岁时，他已能说话并已能听懂别人对他讲的话，这时候，他就会敏锐地意识到别人所强加于他的那些规则（要他坐下来吃饭、当他想玩的时候，要他上床睡觉），而且他能把这些规则和自己在游戏中建立起来的仪式或运动性规则区分开来。我们认

① 《儿童的世界概念》和《儿童的物理因果性概念》。

为,这种由成人不断施加于儿童的约束就是社会因素的干预。

在游戏规则的情况中,这个过程显然和其它强制性过程是不相连续的。在某一时刻,这个儿童遇见了一些年龄比他大的儿童,而他们是按照一定的法规游戏的;这个儿童立刻就感到,他自己也应该以同样的方式游戏;他立刻把他以这种方式采纳来的这些规则同化于那一套控制其生活方式的整个命令中去了。换言之,他立刻把那些大于他的儿童的榜样置于成人强加于他的许许多多其他的习俗和义务的同一水平之上。这并不是一个有意识的推理过程。因为儿童的行为中充满成人的观念。他的行为是受这样一种想法所支配的:事物应该是一个什么样子,它们就是这个样子的;每个人的行动都是服从法规的,而这种法则既是物理的,也是道德的;总之,有一个宇宙秩序。遵守长者的规则,他的长者们玩"弹子"游戏的规则的出现,立刻就被接受,这个宇宙中去了。儿童一开始就感到,如此模仿来的规则是某种具有强制性和神圣性的东西。

我们探讨过主要结果以及在本书以后部分将要提到的一些次要的结果只是,社会因素不仅仅是一件事情。如果早期的习惯活动和成人的干预是不相连续的,那么存在于这种干预的本质中的单方面的尊重和后来逐渐形成的相互尊重也同样不是互相连续的。我们再一次希望不要误解我们的意思。我们在这里所讨论的性质和两种类型尊重相互结合的比例是同样重要的。在单方面尊重中,已经包含一个合作和没有不同意的可能性,而相互尊重(两个成人互相之间的尊重)之间,还有很多中间的过渡阶段。约束从来就不是纯粹的,相互尊重也从不是完全互相的,因为一个最顺从的儿童也能够争论,只是在具有权威的关系中也有相互之间的同情。反过来说,合作也永不是绝对纯粹的;在任何一个争论中,一个争论者总是或多或少地想依赖于习俗和权威以对对方施加压力。合作的确有未明确说是一个有限制性作用的名词,它是一种均衡的关系,或者说是一个理想的平衡状态。当儿童长大时,他和成人的关系便接近于平等,而且当社会发展时,他们的集体观念在分散的个人之间开展,由同意而达到服从的余地。不过,每当约束与合作的比例改变了的时候,心理状态和行为也就一定地表现出新的性质。因而,无论这种分析看起来是多么人为的,由于约束和合作导致了不同的后果,所以我们仍有必要区分这两种过程。

让我们从单方面的尊重和合作性的规则开始。在这里,大量的事实以及这种类型尊重和下一种类型尊重的分类,这是我们已经注意到的来自对于年长儿童或成人约束的尊重和5岁与7岁儿童的那种自我中心行为之间的密切联系。所以,让我们先来分析这一点,以使表明其一般的意义。

要记住,事实是这样的:一方面,儿童知道有规则,有"真正的规则",这些规则是必须遵守的,因为它们是带有神圣性和权威性的;另一方面,虽然儿童模模糊糊地注意到这些规则的一般格式(画一个四方形,对准这个四方形发射,等等),但是他多少还是像上一阶段那样地独自玩球,而不关心其他同伴,他只对他自己的动作感到兴趣而不理会规则本身。这样他便把他自己的尊重和普遍的要求混合起来了

要对这些事实做出正确的解释，就要求我们进行严密的仔细研究，因为在处理儿童社会化的问题时人们很容易犯错误。首先，请读者注意，2岁到7岁儿童在弹球游戏方面的行为完全可以和同年龄儿童在他们交谈或他们一般的社会生活与理智生活中的行为相比。然后对有这些类型的行为所共有的自我中心状态至少可以有两种解释。有些人认为，自我中心是前社会的现象，这就是说，它标志着从个人到社会，从婴儿的运动性和个自我状态的阶段到确切的协作阶段的一个过渡时期的现象。然而，无论自我中心状态怎样和单方面的尊重相联系，作为这个阶段特征的这种强制和自主相混合的现象，在我们看来，就不如协作有那样的社会性（协作是构成伦理中与逻辑中理性要素的决定因素）。相反还有一些人总以为自我中心行为并不是在社会前就存在的……社会要素在各个不同的阶段始终是保持一致不变的……而把它作为一种相辅相成的社会行为，好比当成人的个人感情使他看不清各方面的时候，或当他因为他的无能或思维阶段超前于交谈之外的，打算将发生的某种情况……属于第一类的这些思想家们不是看到协作和自我之间的区别……因此他们认为，社会因素乃是个体心理发展过程中的一个永恒的要素。

和我们的讨论有关的这些事实依我们看来将要有助于在这两极之间……自我中心状态，从其与协作看来，乃是社会前的现象；同它所产生的最直接的后果——强制联系起来看，它是相辅的社会现象，或者说，它就是社会的现象。

只要分析一下幼儿童和年长儿童之间的关系，我们就会理解这一点。正如每个观察者都会注意到，儿童的年龄越小，他就越没有意识到他自己的自我。从理智的观点来看，他并没有区分外部和内部、客观和主观；从动作的观点来看，他屈服于各种暗示，而且如果他的确反对别人的意志，他就会有一种所谓"拒绝精神"的抗拒态度，这只是指儿童对环境的一种表面的不抵抗意愿……一个坚强的人格能够维护他自己的无须这个特殊武器的帮助。成人和年龄较大的儿童这个有力量影响他，他们把他们的意见和意愿强加于幼童，而幼童则接受这些意见而不知道他在这样做。在……的另一面，只有当儿童没有把他的自我和环境（不管是物理的环境或是社会环境）明确区分开来时，他就把那些由于他自我的干预以及仅仅由于他不认识其他观点的限制他完全社会化所产生的观念与实践都混合到他的全部思维和行动中去了。从理智的观点来看，他把他自己的幻想和已接受的意见混在一起了，于是便产生了一种假的谎言（或真实的谎言）、意见的……以及儿童思想的各种特点。从动作的观点来看，他用他自己的方式来解释他所采纳的各种例子，于是便有了我们在上面所考察的这种自我中心的游戏形式。为了避免

① [illegible]教育学史评论（[illegible]斯特拉斯堡）第4卷，1924年，第474页。

② [illegible]夫人（Mme. K[illegible]）[illegible]儿童[illegible]教育，第[illegible]期，[illegible]年，第[illegible]页。

这些被个人歪曲的现象，唯一的方式就是实行真正的协作，这样，儿童和年长者两方面才能都考虑到自己的个性以及共同面临的现实。

但是这要有一个先决条件：心灵要认识它自己，并在彼此的关系中能够维护他的立场。所以这就要预先承认理智上的平等和互惠，而这两个因素都不是单方面的尊重所能养成的。

意指自我与外在世界相混淆的自我中心状态和意指缺乏协作的自我中心状态造成了同一种现象。当儿童还没有把自我和来自物理世界与来自社会世界的暗示区分开来的时候，儿童就不能协作，因为一个人要协作，他必须意识到他自我并把它和一般思想关联起来。而为了能够意识到一个人的自我，就必须把自己从别人的思想和意志中解放出来。所以，成人或年龄较大的儿童对幼童所施加的压力和这个年幼儿童没有意识到这种自我中心状态是紧密联系而不可分割的。

现在，如果我们目睹8岁以下儿童的社会，我们就会经常见到这样的现象。早期社会似乎最有利于年长者意见的流传，最不利于他们对儿童的约束；没有一种小孩的发展不是受他们的影响或暗示的。在这里，没有一个自主的个人，没有一个自觉的心灵，他们都不能根据他们内心服从的法则使他们自己产生某种行为。和12岁儿童的社会相比，他们还远没有统一性，也远没有真正的协作。自我中心状态与模仿均是一回事，正如后来的自主性和协作也是这样的。所以，儿童所有的规章都把他们从这些环境中学来的规则同化于成人和父母强加于他们的那些道德规范之中。这绝不是偶然的事情。

也许还可以进一步把自我中心状态和那种认为规律来源于神灵的信仰联系起来。幼稚的自我中心状态实质上就是不能区分自我与社会环境。现在，这种不加区分的结果使得心灵不知不觉地受自己癖好的支配，只要这些癖好还没有干预，或这些癖好还没有由于有了协作而使它变为有意识的，情况就不会改变。但在同时，儿童所采纳的意见和所接受的命令似乎又具有一种神圣的来源。我们已经注意到（第1节），幼童在区别他们自己发明的东西和别人强加于他的东西时所体会到的那种极端的困难。心灵的内容既感觉到是很熟悉的，又感觉到是超出个人的，既感觉到是永存的，又感觉到是神圣默示的。儿童时期的记忆有一个最突出的特点，即当他获得了他最喜爱的东西而同时又受一种比自己更伟大的、好像是灵感根源一样的东西支配着他时，他具有一种复杂的情绪。没有超验的因素，就没有神秘主义，相反，没有一定程度的自我中心状态，就没有超验。这种经验的发生也许要在幼童与成人的特有情境中去寻求。在我们看来，宗教意义的"后代来源说"在这一方面具有独特的说服力。

最后，当我们再回到弹球游戏来分析时，我们发现，相信规则来源于成人的是年纪较小的儿童而不是年纪较大的儿童，虽然年纪较小儿童还不能实行这些规则。这一点是十分重要的。这里的这种信仰很像整个同一宗教社会所流行的那种信仰，它总是把

---

① 见《儿童的语言与思维》，第41页。

么事物对他们都属于某种超验的意志，而且解释也总是一样的。当实践还没有经过自觉的、主动的加工而仍然外在于个人之时，这种外在的情况就被符号化而成为超越于经验之外的东西了。现在，以儿童的情况而论，当外部压迫的约束仍然使儿童保持着自我中心状态时，外在性和自我中心状态乃是结合在一起的。所以，如果早期阶段的儿童一方面表现出最大地尊重规则，另一方面又深信这些规则具有先验的来源，这并不是因为这两方面有什么偶然相似之处。这两个特点是借助于一种内在的逻辑而同时并存的，而这种内在的逻辑就是单方面尊重的逻辑。

现在由我们来讨论相互尊重和理性的规则。我们认为，相互尊重与自主性之间的关系同单方面的尊重与自我中心状态之间的关系是一样的，但必须加上一点修正，即相互尊重不仅仅是单方面尊重之和，它用运动性阶段就已经出现的因素把各种力量联合起来了，所以它就超过了那个以约束的干涉和自我中心状态为特征的阶段。

我们曾经联系着我们考察过的这些运动规则事实，指出了协作与自主性的意识之间的相互关系。当儿童真正开始服从规则并以一种真正协作的精神运用这些规则时，儿童们对于这些规则就获得了一种新的意义。规则变成了可以改变的东西；如果大家赞同意见应该改动的话，规则就可以改变，因为规则的真理并不依靠传统而依靠一致与互惠。我们应该怎样来解释这些事实呢？为了理解这些事实，我们所应该做的事就是，作为出发点，首先要理解这种联合约束与自我中心的函数方程①，并且通过它所具有的那些直接约束与协作的价值来理解这个方程的第一个项目。在这个进程的开始，儿童还没有意识到他自己的自我；外在约束对他起着作用，而他根据他的主观性来曲解这种影响；但是他对于他的主观性所发生的作用和环境压力所发生的作用还不能加以区别。所以在他看来，规则是外在的和有一个超验的来源的，虽然实际上他并没有把这些规则付诸实行。现在，由于约束已被协作所替代，儿童便把他的自我和别人的思想区分开了。因为当儿童长大的时候，年长儿童的特权便减少了，他已能够作为一个平辈来讨论问题，并且(超出了暗示、服从或反抗的范围)这会增加了自由地对照彼此观点的机会。在这以后，他不仅将发现区分自我与别人的界线，而且也将学会理解别人并为别人所理解。因此，协作乃是真正创造人格的一个因素，不过在这里我们所谓人格不是幼稚自我中心的那种不自觉的自我，也不是一般自私主义的那种无政府主义的自我，而是指按照互惠与客观讨论来确定自己的立场，并且懂得如何按照互惠的原则与客观讨论的结果去做以得到别人尊重的那种自我。因此，人格和自我是相反的②，而这就解释了为什么两个人彼此所感觉到的相互尊重乃是真正的尊重而不会将那种可以使两个"自我"力量联合起来干好事或干坏事的两相同意互相混淆。协作是产生人格的根源，那么根

① 函数方程是一个数学名词，指一个等式两边的两个[illegible]，其一项是能够随意地变化着，一项发生什么变化，另一项也将随之发生某种变化。——中译者注

② 参见拉蒙·费尔南德斯(Ramon Fernandez)：《人格》(Au Sans Pareil，巴黎，1928年)。

据同一原理，规则也就不再是外在的了。按照心理发展的理想过程，规则既是生成人格的因素，也是人格所产生的后果。于是他律之后继承以自律了。

这种分析将说明相互尊重的结果具有与单方面的尊重所产生的结果不同的崭新的性质。然而前者却是从后者产生的。从某种意义上讲，相互尊重乃是在儿童与成人、年幼儿童与年长的儿童之间的差别消除时，单方面尊重所要倾向的一种平衡状态，正如协作乃是约束在同一类环境中所要倾向的一种平衡的形式一样。虽然事实上这两者是这样相继连续的，但是仍有必要区别这两种尊重，因为它们所产生的结果，同自主性和自我中心的差别一样，是大不相同的。

我们甚至还可以主张，相互尊重与协作是从未完全实现过了。这两个名词不仅具有限制的意义，而且还是平衡的理想。无论普遍接受的规章的数目多么少，无论在什么地方，它们总是要对个人的意识发生影响。……我们只考虑到讨论中的10岁到11岁儿童能够批判地考察这些规章，甚至最有理性的成人往往也总是较多地服从于那些束缚其手脚的规则，有较少地来自于他们自己的……涂尔干（Durkheim）[illegible]理想化的“面向明日的道德”，但一直到他的生命的最后一天，他仍然坚持着这种道德。

但是我们所关心的问题不是协作是否已完全实现过，或协作是否将永远只是一个假设的理想。从心理学方面来讲，在一个把规则当作神圣不可侵犯的7岁儿童和在一个认为规则只有在相互同意之后才有效的12岁儿童的心目中，同一个规则是一个不同的实现。在约束与协作之间，或者说在单方面的尊重与相互尊重之间，这里存在着两点区别：第一种是把已经规定的和需要全部接受的信仰或规则强加于个人，而第二种只是建议一种方法——一种在理智上或在内心上互相检查和互相查明的方法，而在道德方面，则是以证实和互相讨论的方法。至于这个方法是否要实际应用于一切方面以及所有的规则，还是只应用到行为的某一方面，那是无关紧要的；只要它已经存在，它就有权被应用于一切事物之上。

约束和协作之间的这种根本差异，一个是会把已经制订的规则，一个是为相互规则提出一个方法，为我们对一种反对的意见提供了一个答复。这个反对的意见在我们分析相互尊重的结果的过程中势必会有人提出来的。有人也许会说：假定相互尊重的确是10岁和超过这个年龄的儿童行为上一个本质的特征，我们怎么能够说，它具有一种真正道德的意义呢？我们十分容易看到，双方同意就是以尊重游戏规则的理由，因为推动儿童游戏的力量既是兴趣，又是愉快。但是我们会发现的道德规则，如不要说谎、不要偷窃，等等呢？为什么相互尊重就不能使儿童对于成人认为错误的行为达到一致的意见呢？例如，一帮小流氓，他们的集体行为就是偷窃和愚弄老实人，在他的成员之间存在的那种大家同意的意见，从心理学方面看来，不是可以和弹球游戏者之间的相互尊重相比较吗？现在，除了小偷中对偷窃的这一种赞许感是否具有真正的道德意义之外，这种困难是很容易处理的了。是，如我们上面已经指出的那样，我们应该区别一般的相互同意和相互尊重，二者本身是可以相互取得一致的，因为任何东西都不能阻止一个

[illegible]人本身认为是道德的范围以内，看来才是可能的。

[illegible]

[illegible]

[illegible]果或主观的结果)；而获得成功也不是发现了真理。

[illegible]

心的游戏还继续存在运动性阶段的那种早期的探索行动。

但是，如果约束的因素已逐渐为协作所替代，而自我已受到人格的支配，那么，做这样合成的理性规则便又重新获得了运动性规则的优点。就其丰富的内容与自由的试验性质而言，11岁儿童的游戏在某些方面比较接近于1岁儿童的运动性的仪式化，而不接近于7岁儿童的游戏。11岁的儿童像一位几何学家和艺术家那样在动作中计划他的笔法，这同婴儿像一架机器那样去处理一些对象以及一个试验者在发明规则时的情况是一样的。相反，5岁或7岁儿童则容易忽略这种发明的因素，而把自己局限于模仿并保守这些规则。但是11岁的游戏者大大优越于1岁的儿童，他的这种优越性也许完全是从中间阶段学得来的，这种优越性就在于，他在一切方面，尤其是在未曾有东西已不再信赖于个人的幻想了。11岁儿童已经重新发现了那种为婴儿所实行的试验的合法性和理性的规律性。但是婴儿发现的这种运动性的规则会立即退化成为游戏的仪式，而11岁儿童如果不与他们同辈协作，他就一无发明。他是自由创造的，但这种自由创造只有一个条件，即必须服从互惠的模式。运动性的东西和社会性的东西均是一回事。理性与自然相结合便成了和谐状态，而道德上的约束与单方面的尊重却使超自然的东西与自然的东西相对立、使神秘主义与理性的实验相对立。

弹球游戏的讨论似乎已经把我们引入困境。但是在儿童的心目中，弹球游戏的历史和宗教史或政府的形式具有同样重要的意义，而且它是一个非常自发的历史；所以，对于儿童行为做一初步研究以说明儿童的道德价值判断，这也许不是完全无目的。

9. 结论 Ⅱ：尊重集体与尊重个人，寻求一个有指导作用的假设

在我们进一步继续我们的分析之前，我们最好先考虑一下根据上面已经提出的有关尊重与道德法则的心理性质的两个主要的假设所获得的结果。康德认为"尊重"是不可解说的，如果我们从经验的观点来把它接受康德的见解的话，那就只剩下两个解决的办法了①：或者对集体而言，尊重是集体对个人施加压力的结果；或者对个人而言，尊重则是个人之间发生关系的产物。第一种意见是涂尔干所主张的，第二种意见是博维所主张的。现在，我们就这些主张而讨论这些主张的时间还没有到，但同时，在我们不预先涉及我们最后的具有批判性的考察的条件下，我们必须提出一个有用的假设来说明一切可能的观点。这是尤其必要的，因为这些作家们所获得的结果之间的分歧主要是由于方法上的差别，这一点我们将在以后再加以说明。现在，我们正在寻求的东西是一种方法，以便使我们能够用这种方法从研究游戏规则过渡到分析成人强加在儿童身

① 康德：《伦理学的形而上学》，第9～10页和104～113页。

上的那些道德现实。在这里，我们只是从[illegible]方法的观点出发来简略地论及个人与社会关系这个争论不休的问题。

讨论这个问题的一种方法就是客观地分析和解释这些现象，考虑它们同由社会集体的形态所规定的那些社会集体的关系。这是涂尔干所用的方法，而且，谁也不想否认他对道德现实进化的这个问题所做出的贡献。一个人是生活在集体中的，这一简单的事实就足以在个人生活中的义务与规范方面产生一些[illegible]的特点。[illegible]以集体对个人的压力便解释了"尊重"这种特殊感情的发生，而这种感情乃是一切宗教和道德的根源。因为集体对于个人总是带有一个神圣的东西，而且它会在个人内心激起一种道德义务感的。所以，规则只是社会集体存在的条件，如果从个人的良心上来看，规则之所以包含有义务，这是因为共同生活把尊重的感情反复灌输到了个人的意识中从而改变了意识结构本身。

与此相连的还有一个[illegible]的事实——使儿童社会[illegible]形成的[illegible]和[illegible]的集体成为了[illegible]的目的而建立起来的[illegible]集体进行它们的规则，而这种规则也控制着个人内心的尊重心理。这些规则[illegible]其基本精神会持续[illegible]多年代而保持得如此稳定，并且达到如此精细和典型化的程度，这也是令人难以理解的。

正像我们上面已表明的，虽然这些规则的内容是持续相同的，但是，从服[illegible]与这些规则相连的尊重的[illegible]观点来看，这些规则在儿童[illegible]的社会发展中又是不同的。

在每一个幼童看来，规则是一种神圣的现实，因为它是传统遗留下来的；在年龄较大的儿童看来，规则是依赖于彼此同意的。他律[illegible]是这个进化过程的两端。涂尔干的方法使我们能够解释这一事实吗？关于[illegible]从[illegible]的发展[illegible]，任何人都不比涂尔干[illegible]历史[illegible]分析[illegible]。在[illegible]分散的社会中，[illegible]从达到了它的顶点；每一社会单位都是一个封闭的系统，除了年龄之外，个人之间彼此完全相同，而传统则完全是依靠在每个人的精神的。但是，当社会由于[illegible]人和[illegible]时，氏族之间的障碍便打破了；[illegible]地区[illegible]从[illegible]也由于这种混合而[illegible]了；个人也能[illegible]他自己人民的[illegible]了。[illegible]这种[illegible]把个人从[illegible]解放出来，产生了个人主义，形成了真正的人格。[illegible]个人[illegible]和自律[illegible]和整个集体的形态与功能是直接吻合的。

现在这个分析也适用于儿童社会吗？在许多地方，它几乎是适用的。在分散的或机械的[illegible]与一个[illegible]儿童[illegible]社会之间有[illegible]相似之处，像那种有组织的部落一样，在这些[illegible]形成的[illegible]的集体中，个人是被轻视的，社会生活和个人生活是[illegible]，暗示和模仿是最有力量的，除了特长和年龄的差别以外，所有的个人都是相同的，传统的规则是有强制性的，[illegible]从是要求每一个人都要做到的事情。

至于随着儿童年龄的增长而逐渐消除[illegible]的情况，我们也能用涂尔干规定的几种因素来加以解释。当我们的儿童长大的时候，他们要参加到日益增加的当地的传统中去，这一事实，我们可以比作社会集体的日益增加的[illegible]以及随之而来的个人的解放

例如，11岁或12岁的弹球游戏者将发现，除了他所习惯的那些玩法以外，还有许多别的玩法。他将同别的学校的儿童们交朋友，这些儿童会把他从他那狭小的团体圈子内解放出来，而且，那些直到那时还多少带有孤立性的小团体之间也将这样地混合起来。与此同时，这个正在成长的儿童将越来越脱离自己的家庭范围了，而且因为他开始把游戏同化于成人所订下的义务，所以他越是脱离了家庭中的一员，他的规则意识就越有较大的变动。

然而，如果把这些事实和社会的组织和程度相比，我们只有在看到那种强加于个人身上的监督已经逐渐减少的条件下才能做到这一点。换言之，在游戏规则中的一个突出的事实就是，儿童已经越来越不受"年龄较大儿童"的支配了。在儿童之中没有什么制度的分工；上述这种分化只是在心理方面的，而不是在经济或政治方面的。因此，如果说儿童们的社会，从某种意义上讲来，的确是从分割的类型发展到比较有高度组织的类型，如果说儿童们的社会在一个相对的意义上是从一致向个人间的协作进化的过程，或从他律到自律的进化过程，那么，尽管我们是用社会学的各种名词来描述这个过程的，但是，我们必须首先把这个过程归因于人们的各种不同的年龄组的不同心态和活动。

换言之，每个幼童在一定程度上都有一个主要的因素，那就是对于年龄的尊重——尊重年龄较大的儿童，尤其是尊重成人。如果在某一时刻，协作替代了约束，自律替代了他律，这是因为随着儿童年龄的增长，他逐渐从成人的监督中解放出来的缘故。在弹球游戏中，这一点同样也很明显。10岁到11岁儿童在这种游戏中再也没有别人居于他们之上，因为这种游戏只有在小孩子里玩。但是除了这一点以外，儿童从这个年龄起开始感觉到他和青少年们已经处于平等的地位，而且已经在内心中把他自己从成人的约束中解放了出来。结果，他的道德意识也就发生了变化。无可怀疑，这种现象是我们的文化所特有的，它从已经没有超出本书讨论的范围之外。在我们的社会中，15岁的儿童脱离了家庭以后就投身到日益增加的社会活动了，从而扩大了他的视野。在所谓原始社会中，青少年正处于开始进入社会的年龄，所以也正是处于道德约束最强的年龄，而当他长大时，他就越来越依赖于别人。但如果我们记得只是我们自己的社会才是如此的时候，我们就明白，协作仍是一个相当普遍的现象，而且它是具有儿童的心理基础的。一个个人一旦避免了年龄的支配时，他就会倾向于协作，把它当作是社会平衡的正常形式。

总之，如果我们把其他的考虑暂时置之不顾，且只想找到一个有用的假设，我们认为，在有关不同类型的尊重方面，涂尔干在方法论上似乎有十分的困难。涂尔干争论说，从一个年龄到另一个年龄或从一代到另一代之间的关系似乎是无足轻重的。他认为每个人都是一样的，并试图发现不同的学习方式对于个人的内心会产生些什么影响。他这样做所得到的结果是完全正确的。然而，他一并得的结果并不完备。为了认识年龄关系，特别是成人与儿童之间的关系具有重大的意义，我们就得设想一个不可能存在的

社会，这个社会中的每一个人都是同样的年龄，并且这个社会由无限延长的同一代人所构成，那么这样的社会能知道有强制性的规则吗？我们能从这样一个社会去想象宗教，或想象那种教我们相信超验的宗教吗？我们能在这样的集体中见到单方面的尊重以及它对道德意识的一切影响吗？我们只想提出这些问题。不管它们得到什么回答，协作与社会约束无疑应该比它们平常那样更加严格地分开并加以对比。社会约束只是一代人对另一代人有强制的压力，而协作乃是最深刻、最重要的一种社会关系，最后它能发展理性的模式。

年龄与强制的这种影响把我们引到了关于现代心理学的第一个观点，我们是指博维先生所支持的那个观点。根据博维的方法，从理论上讲来，他只承认有个人，为了不像别人那样陷入关于社会和个人的界限问题所进行的那种无聊的讨论之中，博维先生承认，尊重、义务感以及其他的现象，事先都要假定有至少两个人之间相互发生作用。在这一点上，他的方法和涂尔干的方法是一致的，而绝不是对立的，因为真正的冲突之点在于一方面想借助纯粹的个人过程（如习惯、生物的适应，等等）来解释道德意识，而另一方面则认为必须有个人间的因素。一旦你承认，如果要发展一个道德的现实至少必须考虑有两个人，那么，不管你是像涂尔干那样客观地描述这些事实，还是从意识方面去描述这些事实，那就都没有什么关系了。①

博维先生问，责任感是怎样出现的？他说，要有两个必要的条件，此外还要有一个充足条件，即它们之间的结合：(1)一个人必须从另一人那里接受命令；所以强制的规则从心理学上讲来不同于个人的习惯，或者说，它不同于我们所谓自动性的规则。(2)接受这个命令的个人必须承认它，即接受命令的人必须尊重那个发布命令的人。在这一点上，博维不同于康德，因为他认为尊重是指对于一个人的一种感情，而不是指对规则本身。使我们尊重这个人的原因不是：因为一个人所订下的规则具有这种强制的特性；使我们把他订下的规则当作是具有强制性的规则的原因乃是因为我们感觉到必须尊重这个人。因此，儿童责任感的出现可以有一个最简单的解释，即他在游戏中从别的年龄较大的儿童那里或在生活中从成人那里接受了命令，而他尊重这些年纪较大的儿童和父母。

大家将会看到，我们的结果完全证实了这个观点。在成人或年长的儿童干预之前，儿童的行动包含有我们所说的自动性规则。但它们不是命令式的，它们不构成责任，而只是行为的一种自发的规律性。不过，从这时起，儿童已经从他的父母那里接受了一个命令系统，而且一般地讲来，他认为规则和世界秩序从道德上讲来是必要的。于是，当幼儿童一旦见到了年长儿童玩弹球的游戏时，他马上就接受了这些暗示，并把通过这种方式发现的规则视为神圣的和具有强制性的了。

但是我们面对的并为博维本人清楚论述和讨论过的这个问题是，这种负责任的

① [illegible] R. L[illegible] Essertier [illegible]《心理学与社会学》，以及关于此主题的许多其他的文章。

道德是怎样产生了善的道德的。

这个问题有两个方面。第一，义务的责任感实质上是他律性的，因为责任就是从外面接受命令。博维问，儿童是怎样学会区别"善"与"恶"的，而且在他不加区别地接受了环境为他定下来的一切东西以后，他又是怎样学会选择和建立一个价值等级的呢？这一种语言使我们确切地想起涂尔干所描述的那种不断增加的社会密度对于儿童心灵的影响。在这里，博维以同样的语言指出了各种互相冲突的影响（另个自相矛盾的命令）产生的结果：儿童同时受到的各个方面力量的影响，迫使他不得不依靠他的理性来统一道德的内容。虽然我们已经有了自主性，但是，既然理性不能产生新的责任而只能在接受的各种命令中进行选择，那么这种自主性仍然只是相对的。第二，按照博维的意见，除了责任感以外，我们必须识别善的感觉，要意识到有一种吸引人的东西而不仅仅是尽其责任，即要有一种完全自动的意识。涂尔干完全承认有"责任"和"善"这两个方面，但是他试图把这两方面都追溯到同一个有效原因，即集体的压力；博维则与涂尔干相反，他让这个问题悬而不决，而且他是有意这样做的。

我们认为，相互尊重就是在这一点上发挥作用的。博维假定一切道德情操都扎根于个人彼此的尊重。仅就博维的这个内容上的假设而论，我们就可以区别出多种不同类型的尊重。在儿童心理发展的过程中，单方面的尊重或年幼者所感觉到的那种对年长者的尊重发挥着主要的作用：它使得儿童接受父母传递给他的命令，因而它是联系各代的一个巨大的因素。我们认为这是一个不可否认的事实。但是，根据我们所得的结果和我们在本书其余部分将要考察的事实，随着儿童年龄的增长，这种尊重的性质也发生了变化。这同样也是不可否认的。当个人在平等的地位上决定问题，无论是客观地或主观地决定问题时，相互之间所施加的压力就变成次要的了。正如博维十分正确地注意到的，为了解释道德评价获得的这种自主性，理性的介入显然就是这种不断前进的协作所产生的结果。我们早期的研究使我们得到了这样一个结论：理性的模式，尤其是这个重要的互惠的模式（关系逻辑的根源），只能在协作中发展起来，也只有通过协作才能发展起来。不管协作是理性的原因，还是理性的结果，或既是原因，又是结果，只要理性的存在就是"把一个人的地位摆正"以使个体服从全体，那么理性就需要协作。所以，在我们看来，相互尊重乃是理智方面和道德方面的自主性的必要条件。从理智的观点来看，它是儿童从外加的意见中解放了出来而有利于内在的一致性和互相的控制。从道德的观点来看，那种内在于行动和意识本身的模式，由互相约定的模式替代了权威的模式。

总之，无论采纳涂尔干的观点或博维的观点，为了把握这种情势，我们必须考虑社会的和道德的这两类事实——一方面是单方面的尊重与约束，另一方面是协作与相互尊重。这就是我们所提出的这个有用的假设，我们在以后的讨论中将利用这个假设，它将有助于我们考察儿童的道德判断，以区分两种完全不同来源的体系。无论我们是根据社会形态去描述这些事实，或是从意识的观点来描述这些事实（我们再重复一遍，这两种语言是并行不悖的），我们都不可能把协作的后果归为约束和单方面尊重的后果。

第二章 成人的约束和道德实在论

在对游戏规则的分析中，我们已经看到，在某个时期，儿童不仅把这些规则看成是约束性的，而且认为它们是不能违犯的，需要刻板地加以遵守。此外，我们还表明，这种态度是年长儿童对年幼儿童施加约束以及成人本身对他们压迫的结果。这样，规则便等同于所谓的责任。

现在，我们将通过对儿童关于责任以及一般道德价值的观念更为直接的研究，来探讨单方面的尊重或道德约束所造成的结果这个问题。不过这是一个很大的论题；我们将尽可能地限制我们探讨的范围。所以，我们将把这个问题限制在较少引起人们注意的一个方面，即道德判断。在以前对于儿童游戏规则的研究中，我们能够同时观察外部的和内部的事实，并分析规则的实践和规则的意识。但现在，由于在研究儿童和成人之间关系方面有着许多技术上的困难，所以，我们的研究将限定于规则的意识方面，甚至仅限于这种规则意识的最为明确和最为确定的部分——与实际经验中所出现的判断相对的理论上的道德判断。我们是能够将我们的研究限定于这个特定的方面的，因为大量的工作已经使我们了解到儿童对于道德规则的实践以及在他们思想上所发生的冲突。例如，对于说谎这个问题的研究，人们实际上已经做了大量的工作。这类研究同我们对游戏规则实践的描述是相同的。所以，将我们的研究限于儿童对这些问题的判断，即关于说谎、诚实等的判断就是非常自然的事了。

在儿童的道德判断和我们所知道的儿童相应的实际行为的比较中，我们将力图表明，儿童责任感的最早期形式实质上是他律的。这与我们研究儿童游戏规则所得出的结论是相同的。在这方面，我们将回复到有关他律和自我中心关系的假设上来。诚如我们所知，他律也不足以引起内心的变化，而且，约束和自我中心是一对好伙伴。这或多或少与我们在研究成人约束的影响时发现的结果一致。最后我们看到，对于获得道德自律来说，必须要有协作。只有通过对某种方法进行细致的分析（在这种方法里，儿童在某一时刻接受并且是无拘束地采用一些道德规则），才能证实这种假设。

在这一章中，我们主要研究道德约束的后果，虽然同时也要确立在以后还要提到的表示协作的某些标志。道德的约束同智慧的约束有着密切的关系；我们将会看到，儿童只是严格地从字面上理解他从外部接受的规则，这一特征同他们对成人强加于他的语言

① 与M. N. 马索(Maso)合作。

和智慧现实所采取的态度是极其相似的。我们可以利用这种类似性来确定我们的术语，并且用"道德实在论"来标示与"名义实在论"(nominal realism)以及唯文字主义或概念实在论相符合的价值判断水平或理论推理水平。此外，就像一般的实在论来自于主观和客观的混淆，因此来自于自我中心以及成人智慧的约束一样，道德实在论也是导源于这两种原因的交互作用。

所以，我们所讲的道德实在论是指这么一种倾向，即儿童不得不把责任和附随于责任的价值看成是自存的(self-subsistent)、不受内心支配的，而且，不管个人处于什么样的地位，他都不得不如此看待它们。

这样，道德实在论至少具有三个特征。首先，从道德实在论来看，责任本质上是受外界支配的。任何服从于规则或成人的行动都是好的，而无论成人命令的是什么；任何不符合规则的行动都是坏的。所以，规则绝不是由心灵精心制作、判断或解释的某种东西；它本身是给定的、现成的和外在于心灵的。它也被想象为是由成人所揭示和强加的。所以，"好"就被严格地定义为服从。

其次，道德实在论要求应该遵守规则的词句，而不是它的精神。这个特征来源于第一个特征。人们可以把它看作是一种他律的道德学说，其基础是规则的精神，而不是规则最严格的内容。这样的一种态度已经不再是现实主义的了，它倾向于理性主义和人的灵性。然而，与此相反，在儿童道德开始的时候，成人的约束造成了一种字面上的实在论(literal realism)。我们以后将看到许多这方面的例子。

第三，道德实在论导致客观的责任感。我们甚至能把这一点作为实在论的一个标准，因为这种对责任的态度比前两种态度更容易察觉。一旦儿童只注意规则的字面意思，并且只认为"好"就是服从，所以，开始时，他评价行为将不是根据激起行为的动机，而是根据行为是否严格地符合现有的规则。因此，我们将清楚地看到儿童道德判断中客观责任的表现。

1. 方　法

在分析这些事实之前，我们先简单地讨论一下我们打算采用的方法。对道德方面的事实进行研究，唯一的方法当然是仔细地观察尽可能多的个体。那些被其家长或教师送去进行心理治疗的困难儿童(difficult children)提供了丰富的分析材料。除此之外，家庭的教育不断地引起大量使人烦恼的问题。尽管这些问题不能总是仅仅依靠家长们的"常识"，这对这些儿童来说是不幸的，在某些方面，解决这些问题有必要的教育方法乃是心理学家所使用的最好的分析手段。所以，在前面我们尽力只提供与家庭生活

在我们以前所写的书中[illegible]这个[illegible]含义[illegible]儿童的世界概念[illegible]第一部分

的观察不相矛盾的那些正确的结果。

自然观察是唯一可靠的方法。然而，就像对智慧概念的研究一样，通过观察所得到的只不过是分量的零碎的事实。所以我们认为，观察的方法必须要通过询问在校儿童来加以完善。现在，我们便先谈谈这些询问，同时不得不把我们在自己儿童身上所观察到的东西放在后面。然而，尽管询问会造成方法上的许多困难，但相对说来，它应用于智慧领域还比较容易：在智慧的领域内，可以说只能询问有关过去了的现实。你可以让儿童对有关物理学和逻辑学的一些问题进行推理。这虽不能使你在实际上接触他们的自发思维，但至少可以接触到他们行动中的思维。然而，你却不能在实验的条件下使儿童行动以考察他的道德行为。如果说智慧的问题比较接近于逻辑的实践，那么，对儿童所提出的道德问题则远离于他的道德实践。只有在游戏的领域内，实验的方法才能使我们对它们当中的现实进行分析。至于儿童从成人那儿所接受的道德规则，我们就不能通过询问来进行直接的试验。所以我们将充分地利用询问，并尽力探讨道德价值的判断，而不是道德的行为。换言之，我们将分析儿童对某一给定的行为片断进行评价的方式，而不是分析儿童实际的决断或他对自己行为的回忆。

这又产生了一个新的困难。我们可以让儿童玩弹子游戏或进行任何机械操作，然而，我们却不能使儿童具体地认识到我们让他加以判断的那些行为实际。我们只能通过讲故事的方法来向他们进行描述。当然，这是一个非常间接的方法。我们要求儿童就他仅仅听到的那些行为谈谈自己的看法，那么，儿童谈的这些看法同他的道德行为有起码的联系吗？一方面，儿童关于道德问题的看法同他的实际行为和他体验到的具体情感没有密切的联系。这样，对于一个7岁儿童所做的关于弹子游戏的询问就揭示了规则的实践和对于规则的反省思考之间的不可思议的不一致。另一方面，儿童对于讲给他听的那些故事的人物的理解同他实际看见这些情况时的想法毫无关系，这也同样是可能的。

我们之所以不要依靠任何先验的思考来解决这些方法上的困难，我们仅仅希望注意到这些困难以及由这些困难所引起的问题的综合复杂性。因为不管在智慧方面还是在道德方面，我们都面临着言语的判断和思维的实际应用之间关系这些纯粹一般的问题。确实，对于智慧的研究比对于道德的研究要容易一些，然而，这种说法只是指思维的功能，而不是指它的内容。为了研究思维的内容，像我们过去所做的那样，当人们不得不向儿童询问他自己的信念时，那就无所谓容易不容易了。所以，问题可以陈述如下：言语思维是以由语言唤起的观念，而不是以行动过程中所感知的具体事物作为思维的内容的，那么，这种言语思维是有意识地表达了他真正的自发思维呢（当然也容许各种可能的歪曲），还是言语思维同自发思维没有任何联系？不管可能做出什么样的回答，这是人类心理学中的一个十分重要的问题。人仅仅是与其实际行为毫无关系的语言的制造者，还是要表达自己的部分真实思想呢？这是一个很复杂的问题。为了解决这个问题，我们必须对儿童中的其他事情进行研究。儿童同我们自己一样，在他的实际思维上似乎没

着了一层纯粹的言语思维。他不仅仅是在高声地为自己编构故事，他总是在自言自语地讲一些故事，而且，在心理实验中所编造的那些故事大体上类似于自发形成的那些故事，要证明这一点是比较容易的。（例如，我们能够表明，通过询问儿童对世界的概念的各个方面所获得的结果大体上符合于我们通过直接观察，特别是通过对"为什么"进行分析所获得的结果）但这个问题依然存在：完整的言语思维同他的主动的和具体的思维到底有什么关系呢？

在道德领域里，这个问题是特别有趣的。而且，对于我们将要使用的方法上的一些困难，我们必须进行系统的、详尽的研究。进行这种研究的目的并不是为了证明我们的方法是正确的或不适当的，任何导致稳定结论的方法都是有趣的，惟有这个结果的意义才是需要加以讨论的事情。这是为了有助于对"道德理论"的问题有一个比较确切的陈述。

让我们从成人开始。一方面，有一些作者认为，心灵必须要明确地认识它的行为，或者至少要对行为的性质进行反省思考。所以，无论讨论与否，这一类人自然就接受在道德的反省思考和道德的实践之间存在着联系这么一个假设，即道德的实践产生了道德的反省思考，或者道德的反省思考是对行动或进入意识的行动的有意识的理解。另一方面，存在着这样一些个人，他们个人的行动有时可能无可批评，但他们不相信"道德"。康德和涂尔干是第一种倾向的典型的代表人物，帕累托是现存的上述第二种倾向的最典型的著述者。按照他的观点，只有行动才是存在的。在这种行动中，有些是逻辑的，另一些是非逻辑的，也就是说，是本能的，或是带有感情色彩的。此外，在完全不同的水平上，有一种空话，它的功能是辩护行动的作用，但它的内容可能缺乏任何可理解的意义。这种空话有多种形式的和武断的"衍生物"，它是建立在非逻辑行动的感情的残余上的；而这种空话本构成了我们伦理学的理论①。

于是，我们要解决的是，儿童对我们所说的这些话（与他们的实际行动相比较）构成了一种意识的了解，还是一种"衍生物"，或者说，他们是反省思考、从这个词的词源学的意义上来说，还是机械式地重复无意义的言语……我们并不自称已经完全解决了这个问题。只有直接的观察才能解决它。为了使我们能给观察投决定性的一票，我们首先得查明儿童对于道德的言语概念是什么。这就是我们认为我们的研究是有用的原因，而不管这些研究最终的结论可能是什么。此外，我们在上一章中所进行的关于规则的研究已经为我们提供了极其宝贵的指示。广义地说，我们发现，在这个领域里，儿童关于规则的判断同他们对这些规则的实践之间存在着某种一致性（这不是简单的一致，而是可以确切地说明的）。所以，让我们来对这个问题作进一步的分析。

首先，在价值判断和道德行为本身之间有什么关系？一个儿童断言，把他兄弟的不端行为告诉父亲是完全合理的。另一个儿童则认为，即使父亲问到他，说别人的坏话也

①《普通社会学的特点》，两卷集，佩约特。

是"令人厌恶的"（法文为"vilain"）的"淘气"一个谎话比讨好大人的谎话要好些。这个问题是要弄清，这两个儿童实际上是否真正把他们在口头上所赞成的这两个行动过程看成是正当的。

在这里，我们必须警惕某种意义上的模棱两可。有些实验已经试图通过检验儿童的道德判断来衡量他的道德价值。有人德萨科九德尔斯（Descoeudres）小姐认为，从总体上来看，一个对行为的价值做出正确判断的儿童比对道德判断不大敏锐的儿童要好些。情况可能是这样的，但是也可以想到的是，仅仅具有智慧可能使得儿童对行为的评价敏锐起来，而无须伴之于做出好的行动。在这种情况下，一个聪明的坏蛋所做的回答或许要比一个反应迟钝但真正地善良的小孩子所做的回答要好些。此外，心理学家怎样用这种普通意义的标准把儿童的道德价值分等？这样的分等在极少的情况下是可能的，但在正常的情况下，会有不准确的危险；这也恰恰就是我们想要审查的地方，即检验道德判断是否能帮助我们理解儿童。

撇开这个问题不谈，我们在此并不真正对这个问题感兴趣：我们值得提出这样一个问题——在询问期间，儿童所做的价值判断是否与他实际上的价值判断相同，而不管他会做出怎样的实际决定。例如，假定一个儿童在询问期间告诉我们，谎话A比谎话B要坏些。现在，不管他是否讲了实话，即不管他本人是否像他说的那么"好"，我们仍然可以怀疑他在实际上是否真的认为谎话A比谎话B坏些。我们所探求的并不是儿童如何把他的道德信条付诸实践（我们在有关打弹子游戏的方面已经看到，对于规则的那种神秘的尊敬能够同对这些规则的纯粹自我中心的实践齐头并进），而他在做出自己的行为时是如何判断善与恶的。我们仅仅从这一观点出发来给我们自己提出需要解决的问题，即在询问过程中，儿童所做的判断是否真正符合个人道德思想的评价。

在言语的或理论的判断同实际行为中的具体评价（不考虑这些评价是否符合实际决定的深化）之间可能存在着关联作用。我们曾经注意到，在智慧的领域内，儿童的言语思维包含有一种逐渐进入意识的情况，或意识到已经由行动构成的格式。在这些情况下，言语思维只不过是落后于具体的思维，因为前者必须要用符号来重新构造，而且是在先前已经产生了的运算水平上构造的。所以，在行动的水平上已经被克服了的那些困难将要重新出现，或者说，这些困难将只不过是在言语的水平上会滞留下来。在同一个过程中的具体行动和言语表达之间存在着时间滞差。所以，在道德的领域内，在儿童具体的评价和他理论上的价值判断之间很可能也存在着时间滞差，而后者是对前者

在许多的询问中，我们已把法文的"vilain"翻译为"淘气"（naughty）。而要请读者注意，"naughty"这个英文词有一种特有和缓的口气，而在法文中并没有这种口气，只有对成人而言，儿童才是顽皮的。实际上，在英语国家里，这个词是成人经常用于一个有点淘气的儿童……因此，在对英语国家儿童进行的询问实验中，当我们使用这个词时，儿童们对这个词的反应可能会与对"vilain"这个词的反应有相当大的不同。——英译者注

德萨科九德尔斯：《论道德判断》，见《教育家之声》第[illegible]期，[illegible]年，第[illegible]页

的一种适当的、逐渐的意识了解。例如，我们将碰到这样一些儿童，在言语的水平上评价行为时，他们并不考虑其意图（客观的责任），但在同别个人的交往时，他们却充分地考虑到了那些起作用的意图。这些情况中，理论上的道德判断可能只是落后于实际的道德判断，而且，理论上的道德判断以适当的方式表明了一个已被在行为水平上所取代了的阶段。

然而，在这两者之间也可能没有任何的联系。从这个观点来看，儿童的道德理论只不过是空话，而这种空话同他的具体评价并没有关系。进一步言之，这种可能的事情在道德的领域里比在智慧的领域里更为重要；儿童做出他的回答可能是为了取悦于成人，而不是为了他自己的应用。在这一点上，我们不要产生任何的误解；可以相当肯定地说，在绝大多数情况下，儿童在进行实验的期间是极其诚实的。不过儿童很可能会认为，他所指望的东西是道德的讲演而不是最初的想法。例如，我们曾和一些8岁的儿童交谈过，这些儿童为"撒谎是非"的道德价值进行辩护，但是，一旦他们发现我们并不信服他们的辩护，他们马上就完全改变了自己的意见。这样，即使从他们自己的观点来看，由于时刻渴望说出一些道德的信条以取悦于成人，他们的真实想法就被掩藏了起来。诚然，只有年纪较大的一些儿童才以这种方式做出反应。然而，这不就表明了那些年龄较小的一些儿童并没有把他们自己的思想同他们不断从他们的家长和老师那儿听来的那些东西分离出来吗？直到10至11岁，儿童的言语思维只不过是成人思想的复述或变形，它同儿童自己生活实践中的真正的道德评价并无关系，这不就是一个例证吗？

为了解决这个问题，我们可以转向我们研究打弹子游戏所得到的结论。一方面我们能够看到，儿童们如何把规则付诸实践，以及他们如何把自己作为游戏中的参与者来评价自己的责任。另一方面，在这些相同的规则方面，我们成功地收集了某些道德的理论，而这些理论显然是当场想出来的，只有其基础是纯粹理论的道德判断。现在我们要重说一遍，在儿童的行为和儿童的理论之间存在着一致性，这种一致性如果不是简单的，那么它起码是可以下定义的。自我中心的实践是与对年长者或成人的尊敬感齐头并进的，同这种自我中心的实践相符合的是把规则变成某种神秘而危险东西的理论判断。在这第一种情况下，理论判断并不符合于行为本身，而是符合于那些伴随于行为的判断。不过，因为自我中心是无意识的，所以这是相当自然的，而且，只有儿童尊重他自己所服从的那些信念才是有意识的。理性的规则实践是与相互尊敬齐头并进的，同这种理性的规则实践相一致的是一种把规则归之于纯粹自主特征的理论判断。这样，至少在游戏的领域里理论的判断与实际的判断是一致的。这并不是说理论的判断说明了儿童的实际行为，而是指理论的判断大体上符合于儿童在其行为过程中所宣称的那些判断。我们至多只能承认言语的判断落后于实际的判断，儿童自主的观念比协作的行为和实际的自主意识大约要晚一年才出现。

所以，关于我们现在正在探讨的这些领域（说谎、公正感等），我们可以提出一种假设。广义地说，儿童言语的和理论的判断符合于他的具体的和实际的判断，而这些具

体的和实际的判断是儿童在他被询问以前的那些年里由他自己的行为所形成了的。毫无疑问，言语思维落后于在活动中的思维，但我们认为，它与过去的活动中的思维阶段不是没有关系的。我们将来还要表明这种假设是否过于大胆。总之，言语的思维，无论是在道德方面的或是智慧方面的，都应该仔细地加以研究。儿童也不例外。对于成人来说，正像[illegible]充分表明的那样，言语思维在社会生活的机制中发挥着重要的作用。

最后，必须承认这样一个事实，即我们的儿童并不是对他们自己的行为或他们亲眼看到的行为，而是对我们讲给他们听的那些故事来做出言语的评价的。所以，儿童的评价就更将有赖于言语的表达。心理学家弗纳尔德（Fernald）①试图通过下列方法来消除这种不利条件。他告诉儿童们几个故事，然后只是要求他们把这些故事加以分类（依其犯错的严重程度）。下面我们也用了这种方式。例如，他向儿童提供五个谎话，然后要求儿童根据谎话的严重性把它们分等。这大体上也是我们将要采用的方法。当然，我们并不放弃我们的权利。在儿童们将故事分类以后，我们和儿童自由地交谈，以便弄清他们做出这些评价的理由。

不过，为了避免不必要的混乱，需要接受两个[illegible]。例如，在我们看来，一次给儿童讲两个以上的故事是不可能的。如果被试面临一系列的故事，分类就需要智慧的努力而不能做出道德的评价，他将忘掉某个故事中的一半，并混乱地对任何两个故事加以比较，这样做并没有什么特别的好处。此外，在使用了一些通常的故事之后，我们很快就看到了，这些故事对被试已经完全地起过了它们的作用。在心理学中，人们必须用儿童自己的语言来对他们说话，否则，这种方法本身就变成了智慧的试验或言语理解的试验。

尽管我们已经采取了所有的这些措施，但仍然存在着一个问题：如果儿童亲眼看见我们讲给他听的那些情节，他会以同样的方式对这些情节加以判断吗？我们认为不是这样。在现实的生活中，儿童所看到的不是一些孤立的行动，而是整个的人格。这种人格可以吸引他，也可以排斥他。他通过直接的直觉来了解人们的意图，所以，他不能从这些意图转移开去。他考虑到环境的好坏，这种考虑多少是正确的。这就是儿童对他们自己亲见的一些故事的评价之所以不同于实验者讲给他们听的一些故事的评价的原因。再说一遍，儿童对于这些故事所做的那些评价，可能只是在时间上落后于那些对于生活的直接评价。

最后，我们认为，用我们的方法所得出的结论并不是毫无意义的，因为这些结论是相对不变的。首先，它们随着年龄变化而出现的变化是有一定的规律性的。以前我们讲过的所有关于良好的临床询问的注意事项②在这里都用上了。此外，我们认为，同询问的过程一样，在日常生活中，儿童肯定不仅要面临一些具体的行为，而且还必须面临一些用

① 弗纳尔德：《美国精神病杂志》，1912年4月。

② 见《儿童的世界概念》导言。

言语来说明与评价的行为。所以，重要的是要弄清他在这些情况下的态度。总之，和通常的情况一样，这里关于处理这个问题的方法并不是接受和记录实验的结果，而是要搞清楚作为一个整体的儿童在实际生活中如何处理这些结论。在刚刚开始探究这个最困难的研究领域时，这一点是做不到的。

2. 客观的责任　Ⅰ：笨手笨脚和偷窃

在游戏规则方面，我们特别提到，儿童似乎经历了这样一个阶段——规则构成了一种神圣的和不可触动的实在的阶段。现在，我们必须来看一看这种道德实在论究竟达到了什么程度，特别要看看成人的约束（这可能是引起道德实在论的原因）是否足以引起客观责任的现象。因为在研究儿童道德判断的过程中，我们上面所说的那些有关解释方面的困难不会阻止我们对这个问题的探究。我们将举出一些客观责任的事例。至于客观责任是与儿童整个的生活有联系还是仅仅与他的道德思维最表面的和言语的方面有关，这是无关重要的——问题仍然存在于，这种责任是从哪儿产生的，以及这种责任发展的原因。

我们将先研究由儿童所提出的与这方面问题有关的答案，但在实际上，我们到最后才考虑这些问题。我们用平常的方法先来研究有关笨拙和偷窃的问题。下几节我们将分析对谎言的判断。在这个分析的过程中，我们可以看到，有一些儿童倾向于根据谎言的内容而并不是根据支配说谎的动机，而是根据其后果来进行判决。为了证实客观责任这种倾向的存在和它的普遍性，我们设计了下列问题。

第一类问题是处理笨手笨脚的结果。尽管看来不够合理，但在造成儿童与其成人的纠纷及冲突的方面，笨手笨脚在他们的生活中起了非常重要的作用。由于损坏、打碎或糟蹋这样那样的东西，儿童随时都会引起他周围那些人们的愤怒。虽然在许多情况下这种发怒是不公正的，但人们总是要引导儿童了解这种发怒的意义。同时在另一些情况，儿童的笨手笨脚或多或少地总是由于粗心大意或不服从。这样，某种神秘的和内在公正（immanent justice）的观念便移植在他这时所体验到的情绪之中。所以，我们试图让儿童比较两种类型笨手笨脚的故事：一种类型，完全是偶然的，甚或是出于好意的行动，但结果却造成了很大的物质破坏；另一种类型是出于恶意行为，但所造成的破坏的后果却微不足道。

下面是这些故事。

Ⅰ. A. 一个叫约翰的小男孩在他的房间里。家里人叫他去吃饭。他走进餐厅。但在门背后有一把椅子，椅子上有一个放着十五只杯子的托盘。约翰并不知道门背后有这些东西。他推门进去，门撞倒了托盘，结果十五只杯子都撞碎了。

B. 从前有一个叫亨利的小男孩。一天，他母亲外出了，他想从碗橱里拿出一

些果酱。他爬到一把椅子上，并伸手去拿。由于放果酱的地方太高，他的手臂够不着。在试图取果酱时，他碰倒了一只杯子，结果杯子倒下来打碎了。

II. A. 有一个小男孩叫朱利安。他的父亲出去了，朱利安觉得玩他爸爸的墨水瓶很有意思。开始时他拿着钢笔玩，后来，他在桌布上弄上了一小块墨水渍。

B. 一次，一个叫奥古斯塔斯的小男孩发现他父亲的墨水瓶空了。在他父亲外出的那一天，他想把墨水瓶灌满，以帮助他父亲，这样，在他父亲回家的时候，他将发现墨水瓶灌满了。但在打开盛墨水的墨水瓶时，他在桌布上弄上了一大块墨水渍。

III. A. 有一个小女孩叫玛丽。她想使母亲高兴，于是便替她母亲裁布。但是，因为她还不会很好地使用剪子，结果将她自己的衣服剪了一个大窟窿。

B. 一个叫玛格丽特的小女孩在她母亲外出的那一天去拿她母亲的剪子。她玩了一会儿剪子。因为她不会很好地使用剪子，结果在她的衣服上剪了一个小洞。

在分析了从这儿对故事中所得到的回答以后，我们将研究两个有关偷窃的问题。由于我们现在的目的是为了在于儿童更注意动机还是更注意物质后果，所以我们将问题限定了比较偷窃行为的自私自利的动机和利他的动机。

IV. A. 一天，阿尔弗雷德遇到了一个很穷的小朋友。这个朋友告诉阿尔弗雷德说，他还没有吃饭，因为家里没有吃的东西。于是，阿尔弗雷德就走进一家面包店，因为没有钱，在面包店不注意的时候他便偷了一个面包，然后他跑了出来，并把面包送给他的朋友。

B. 亨丽埃特走进一家店里。她看到桌子上有一条漂亮的缎带，她心里想，要是自己的衣服上有这条缎带一定很好了。所以，在店里的女主人转过身去（即在店里的女主人没有看着）时，她偷了这条缎带，并马上跑了出去。

V. A. 阿尔贝蒂有一个小朋友，这个小朋友在笼子里养了一只鸟。阿尔贝蒂认为这只鸟很可怜，所以她总是要她的朋友放掉这只鸟。但她的朋友不肯放。于是，在她朋友外出的那一天，阿尔贝蒂去偷这只鸟。她让这只鸟飞走，为了不让鸟再关进笼子里去，她将鸟笼藏到了顶楼上去。

B. 朱莉叶在她母亲不在家的那天，从她母亲那儿偷了一些糖果，她将糖果藏起来并全部吃掉。

我们对每一对故事都问了两个问题：(1)这些孩子的过失是否相同？(2)这两个孩子中，哪一个更坏些？为什么？当然，其中的每一个问题都要根据儿童交谈时的反应来做或多或少的说明和解释。在对被试儿童进行询问之前，同样也要让他们先复述这些故事。儿童复述故事的方式便足以表明他们是否已经理解了故事。

我们得到的结论如下：直到10岁，同时存在着两种类型的回答。一种反应的类型是根据物质的后果来进行评价，不考虑动机；另一种类型是只考虑动机。甚至有这样的情况，同一个儿童，在进行判断时，有时属于第一种类型，有时则属于另一种类型。此

外，某些故事比另一些故事更确切地指明了客观责任。所以，从细节上看，材料还不足以体现出一些所谓的阶段。然而广义地说，不能否认，随着儿童年龄的增大，客观责任是相应地减少了。在十岁以后，我们没有碰到任何一个确切的客观责任的事例。此外，如果将我们所得到的回答分别按客观责任和主观责任的定义编为两组（按照个别的每个故事的回答，而不是儿童的人数进行计算，因为每一个儿童对不同故事的回答是有变化的），我们得到的结论是，儿童们日常表现为客观责任的平均年龄是7岁，而主观责任的平均年龄为9岁。因为6岁以下儿童的智慧发展水平在进行比较方面还存在着一些困难，我们无法对他们作任何有意义的探讨。但以7岁作为一般水平便代表了这年龄的儿童。如果这两种态度仅仅代表个人的态度或家庭教育的表现，那么，这两种年龄的平均应该一致。但因为并不是如此，所以它们表现着某种发展过程。我们这时能否做出以为，即使不能把客观责任和主观责任严格地说成是两个相继的阶段的特征，但它们至少表说了两个性质截然不同的过程。一般说来，在儿童的道德发展中，其中的一个过程先于另一个过程，虽然这两个过程有着部分的同步性。

在说明了这一点之后，现在我们便先来看看有关第一个故事的几个项目。下面是一些表明纯粹客观责任观念的典型回答。

I. 打碎杯子的故事。吉奥(6岁)：“你已经理解这个故事了吗？——是。——第一个小男孩干了些什么？——他打碎了十一只杯子。——第二个小男孩呢？——他笨手笨脚地打碎了一只杯子。——第一个小男孩为什么打碎这些杯子？——因为门撞着了这些杯子。——第二个小男孩呢？——他笨手笨脚。在他拿果酱的时候，杯子掉了下去。——是不是其中的一个孩子比另一个孩子更顽皮些？——第一个孩子比较顽皮些，因为他打碎了十二只杯子。——如果你是爸爸，你对谁处罚得更重些？——打碎十二只杯子的孩子。——他为什么打碎这些杯子？——门关得太重，所以撞碎了它们。他不是有意这么做的。——那么，另一个孩子为什么打碎一只杯子？——他想拿果酱。可是他手伸得太远。杯子打碎了。——他为什么去拿果酱？——因为只有他一个人。因为他妈妈不在那儿。——你有兄弟吗？——没有，有一个妹妹。——好。如果在走进房间的时候打碎十二只杯子的那个孩子是你，而在妈妈出去拿果酱时打碎一只杯子的那个孩子是你妹妹，你们两个人中，谁应该受到更多处罚？——我，因为我比我妹妹打碎的杯子多。”

施玛(6岁)：“你已经理解这个故事了吗？讲给我们听听好吗？——有人叫一个小孩到屋里吃饭去。在托盘上有十五只杯子。他不知道。他打开门，于是这十五只杯子打碎了。——讲得很好。第二个故事怎样呢？——有一个小孩，那时，这个小孩想去拿一些果酱。他爬到椅子上，他的手臂碰到一只杯子，这只杯子打碎了。——这两个孩子是一样的顽皮呢，还是一个比另一个更顽皮些？——两个孩子都顽皮。——你想同样地处罚他们吗？——不。我想处罚打碎十五只杯子的那

个孩子——你对另一个孩子处罚得重些，还是处罚得轻些？——第一个孩子打碎的东西多些，另一个孩子少些——你准备怎么处罚他们？——给打碎十五只杯子的孩子打两下，给另一个孩子打一下。"

宋斯特(7……)："给我讲一下这两个故事——餐厅里有一把放着杯子的椅子，一个小男孩开门，所有的杯子打碎了——另一个故事呢？——一个小男孩想拿些果酱，他想去抓住一只杯子，杯子打碎了——如果你是他们的妈妈，你想对谁处罚得重些？——打碎杯子多的那孩子——他是不是最顽皮？——是——他为什么打碎这些杯子？——因为他想到房间里去——另一个孩子呢？——因为他想拿果酱——假装你做妈妈，你有两个小女孩，其中的一个在走进餐厅时打碎了十五只杯子，当你不在家中，另一个孩子在拿果酱时打碎一只杯子，你想对哪个孩子处罚得重些？——打碎十五只杯子的那个孩子。"但对我们讲的这些故事做出这种决定的宋斯特也为告诉我们一些有关她个人往事的回忆。在她所讲的内容中，主观的责任明显地在发挥作用："你有没有打碎过什么东西？——一只杯子——怎么打碎的——我想擦杯子，结果掉下来了——你还打碎过什么东西？——有一天打碎一只盘子——怎么打碎的？——我拿着它玩——哪一种事情更不好？——打碎盘子，因为我不应该把它打碎——打碎杯子这件事怎么呢？——那不太坏，因为我想把它弄干净——你想对哪件事处罚得重些？是打碎杯子这件事呢，还是打碎盘子这件事——打碎盘子——你听着，我再给你讲两个故事：一个小女孩在擦杯子，她把这些杯子放好，用布来擦它们，但打碎了五只杯子。另一个女孩拿一只盘子玩，她打碎了一只盘子。她们中哪一个更顽皮些？——打碎五只杯子的那个孩子。"这表明，在她自己个人记忆的事例中(在这些事例中，碰巧没有涉及被打碎东西的数目)，她只考虑主观的责任。一旦我们回到故事中来，即使这个故事是根据她记忆的事例编出来的，便又出现了纯粹的客观责任。

II. 墨渍的故事 宋斯特(7……)，就是我们刚刚检查了她的回答的那个女孩。她正确地复述了这个故事："一个小男孩看到他父亲的墨水瓶空了。他拿出盛墨水的那只瓶子，但因为他手脚不灵活，弄上了一大块墨渍——另一个故事呢？——有一个经常乱拿东西玩的小男孩，一次他拿墨水玩，并弄上了一小块墨渍——他们是不是同样的顽皮？——不——谁比较顽皮些？——弄上一大块墨渍的那个孩子——为什么？——因为墨渍大——他为什么弄上了一大块墨渍？——他想帮助别人——另一个孩子为什么弄上了一小块墨渍？——因为他经常乱动东西，他弄上了一小块墨渍——那么，他们两个人中，谁更顽皮些？——那个弄上了一大块墨渍的孩子。"

杰奥(……)也理解了这些故事，并且知道这两个孩子的意图很不相同。但是，他认为最顽皮的是"弄上大块墨渍的那个孩子——为什么？——因为那块墨渍

比另一块要大些"。

Ⅲ.剪洞的故事　杰奥（6岁）同样很好地理解了这两个故事。"第一个孩子想帮助她母亲，并且在她自己的衣服上剪了一个大窟窿。另一个孩子是玩，并剪了一个小洞。——在这两个小女孩中，是否其中的一个比另一个顽皮些？——想帮助她母亲的那个小女孩更顽皮些，因为她剪了一个大窟窿。她被骂了。"

康斯特（7岁）复述这个故事如下："一个小女孩想给她母亲做块手帕。她的手脚不灵活，这样就在她自己的衣服上剪了一个大窟窿。——另一个故事呢？——有一个喜欢乱动东西的小女孩，她拿几把剪子玩，并在她的衣服上剪了一个小洞。——她们中谁比较顽皮些？——剪了一个大窟窿的孩子。——她为什么剪了这个大窟窿？——她想让她母亲高兴一下。——说得对。那么另一个孩子呢？——她拿剪子玩，因为她经常乱动东西，这样就剪了一个小洞。——对。那么，这两个孩子中，哪一个更好些？——……——说呀，把你的想法说出来。——剪小洞的那个孩子比较好些。——如果你是母亲，你看到了她们所做的一切，你对谁处罚得更重些？——剪了一个大窟窿的那个孩子。——你对谁处罚得轻些？——剪了一个小洞的那个孩子。——当你严厉地处罚剪了大窟窿的那个孩子时，她会说些什么？——她会说：我想给你一个惊喜。——另一个孩子呢？——她是为了玩。——应该对谁处罚得重些？——那个剪大窟窿的孩子。——假如你是那个为了使你母亲惊喜而剪了大窟窿的那个孩子。你的妹妹为了玩，并剪了一个小洞。应该给谁处罚得重些？——我。——真的，还是假的？——真的。——你有没有剪过洞？——没有。——我问的这些问题是很容易回答的吗？——是的。——你很明白你自己所说的话的意思吗？——是的。

对于我们所提出的一些相反的暗示，这些回答显示了一定的抵制的态度；这些回答也表明，尽管他们对故事以及故事的主要的意图有了很好地理解，但他们还是重视物质的后果，而很少考虑那些间接地造成这些物质后果的意图。

当然，就事论事地看，这些事实不能证明什么问题。在我们进行客观责任的讨论之前，我们必须自问，儿童是否像成人那样不加区别地对待伦理的和某些逻辑的惩罚。有的人能够在破坏了治安条例的情况下使自己的名誉不受任何损害，有的人能够不执行法律的判决而逍遥法外[1]。于是同样地，当一个儿童因为一个小女孩在她的衣服上剪了一个大洞而说她"顽皮"时，虽然他知道这个小女孩不仅不存有恶意而且其意图还值得称赞，但该儿童的意思是否仅仅指这个小女孩毁坏了她父母的东西，所以应该纯粹受到法定的惩罚而没有任何的道德意义呢？

我们过一会儿就会看到，在有关偷窃的方面，同样也出现了这个问题。关于说谎，我们将尽力证明，儿童的判断确实是含有客观责任的意思，因为他们可以完全无视说谎

① 参见涂尔干的《抵偿的和报应的惩罚》。

所造成的物质损坏。所以，可以从目前的一些例子中得出相同的结论。在这里，对于物质破坏的注意当然远远超过任何对说谎的技术或不诚实的考虑。但这似乎只是在儿童不能区别公民责任的因素和法律因素（par ex. Fauconnet 的意义下，客观责任的一种形式）。在我们所采用的这种言语的水平上，就试图理解这种区别。这样，即使从道德的观点来看，仍然是一种客观的责任。

在作进一步分析之前，为了真正考虑到问题的各个方面，我们还来检查一下与我们刚刚处理的那些回答相矛盾并与同样这些或对故事有关的回答：

1. 打碎杯子的故事。首先来看一个7岁儿童的对于特殊的事情。（大多数6岁儿童的回答都与客观责任的类型相符合。）施玛（7岁，G.G.）智慧方面早熟，看上去很像一个8岁的女孩。一上来便对我们说，故事里所提到的两个男孩是"同样的顽皮"。"他们必须受到"完全一样的"惩罚。——"不是。我认为其中的一个比另一个顽皮些。你认为谁比较顽皮些？——两个人一样。——你从来没有打坏东西吗？——是的，我从没有打坏过东西。我哥哥打碎过。——他打碎了什么东西？——一只杯子和一只桶（……）。——怎么打破的？——他想去钓鱼，我的桶有一半被他打破。后来，他又故意打破来使我生气。——他也打碎过杯子吗？——他把杯子拿在手里，放到桌子的边上，掉了下来。——他什么时候更顽皮些，是打破桶的那个时候呢，还是打碎杯子的那个时候？——打破桶的那个时候。——为什么？——他故意打破我的桶。——那么，打碎杯子的那个时候呢？——他不是故意那么做的。他将杯子放在桌子的边沿上，杯子打碎了。——在我讲给你听的那两个故事中，哪一个小男孩顽皮些，是打碎十五只杯子的那个孩子呢，还是打碎一只杯子的那个？——想拿果酱的那个孩子，因为他想吃果酱。"这样，通过引起她个人回忆的方法，我们看到，能够把施玛引导到根据主观的责任进行判断。

戈尔（7岁）："谁更顽皮些？——第二个，想拿果酱的那个，因为他不问问别人就想拿东西。——他有没有拿到果酱？——没有。——（他没有拿到果酱）他还是更顽皮些吗？——是的。——那么，第一个孩子呢？——那不是他的过错，他不是故意那么做的。"

科尔（8岁）："那个往里走，打碎杯子的孩子不是顽皮的，因为他并不知道有杯子。另一个孩子想拿果酱，并将他的手臂碰到杯子。——哪个更顽皮些？——那个想拿果酱的孩子。——他打碎了多少只杯子？——一只。——另一个孩子呢？——十五只。——你想对谁处罚得重些？——那个想拿果酱的孩子。他知道，他是故意那么干的。"

格罗斯（9岁）："第一个孩子干了些什么？——在他开门时打碎了十五只杯子。——第二个孩子呢？——在他拿果酱时，打碎了一只杯子。——你认为这两件傻事中，哪一件更坏些？——那件想拿一只杯子的事（更顽皮些），因为另一个孩子并没有看见（门背后放着一些杯子）。他明白他在干什么。——他打碎了几只杯

子？——一只杯子。——另一孩子呢？——十五只。——那么，你想对谁处罚得重些？——打碎一只杯子的孩子。——为什么？——他故意这么干的。要是他不拿果酱，杯子就不会打碎。”

努斯(10;0)：最顽皮的是“想拿果酱的那个孩子。——他与另一个打碎更多杯子的孩子完全一样吗？——不，因为打碎十五只杯子的那个孩子不是故意那么干的”。

Ⅱ. 墨渍的故事　希(9;[illegible])：“第一个孩子干了些什么？——他想使他爸爸喜欢。他看到墨水瓶空了，认为他应该灌满它。他在他的衣服上弄上了一大块墨渍。——第二个孩子呢？——他想玩他爸爸的墨水瓶，他弄上了一小块墨渍。——哪一个更顽皮些？——那个玩墨水瓶的。他是玩，另一个孩子想做好事。——那个想做好事的孩子弄上了一大块墨渍还是一小块墨渍？——他弄了一大块墨渍，另一个孩子弄了一小块。——弄了一大块墨渍的第一个孩子不要紧吧？——是的，另一个孩子想做错事。那个弄上一小块墨渍的孩子比另一个孩子更想做些错事。”

格罗斯(7;?)：“即使那个想帮助人的孩子弄上的墨渍大一些，他也不应受到惩罚。”

努斯(11;0)：最顽皮的是“弄上了一小块墨渍的那个孩子，因为另一个孩子想帮助人”。

Ⅲ. 剪洞的故事　希(10;0)复述故事如下：“第一个孩子想使她母亲惊奇。她在自己的衣服上戳了一个大窟窿。第二个孩子什么东西都喜欢碰。她拿剪子玩，在衣服上弄了一个小洞。——哪一个更顽皮些？——那个拿剪子玩的孩子。她在衣服上剪了一个小洞，她最顽皮。——你想对谁处罚得重些，是剪了一个大窟窿的孩子呢，还是另一个孩子？——不是那个剪大窟窿的孩子，她想使她母亲惊奇一下。”

科姆(9;0)：最顽皮的是“第二个孩子。她不该拿剪子玩。第一个孩子不是故意剪了一个大窟窿的。你不能说她顽皮”

这些回答表明，在我们询问的儿童中，甚至有些年幼的儿童也能很好地区分一些细微的差别，而且，他们很善于考虑意图。所以，可以作进一步的设想，即仅仅根据物质损坏的程度进行评价是成人的约束通过儿童所特有的尊重发生折射的结果，而这不是儿童思想的自发表现。一般说来，成人对待儿童笨手笨脚造成的过失往往是很严厉的。如果成人不了解情况，如果成人发脾气的程度与物质破坏的程度成比例，儿童就会用这种方式来看待事物，并从字面的意义上来运用如此强加于他们的规则，即使这些规则并没有完全明确地规定下来，情况也是如此。如果成人是公正的，特别是成长中的儿童有了与成人的反应相反的自己的情感，客观责任将丧失其重要性。

在偷窃方面，我们同样也发现了两种类型的回答；这里再次出现前面所发生的情

见，虽然在[illegible]至[illegible]岁之间的所有儿童中都发现有客观的责任和主观的责任，但随着儿童的发展，主观的责任便逐渐居于支配的地位。

下面是客观责任的一些例子：

IV. 面包和缎带的故事　希（[illegible]）在有关笨手笨脚的事例方面，显示了主观责任的观念，但现在他改变了自己的态度。他将故事复述如下："一个小男孩和他的朋友在一起。他偷了一个面包，并将这面包给了他朋友。一个小女孩为了使自己好看些，想要一条缎带系在她的衣服上。——他们俩是不是一个比另一个更顽皮些？——是的。……不，他们俩一个样。——第一个孩子为什么要偷面包？——因为他朋友喜欢面包。——那个小女孩为什么偷缎带？——因为她特别想要缎带。——你想对谁处罚得重些？——那个偷了面包，并把面包给他弟弟而不是自己留着的那个小男孩。——偷面包给别人是顽皮的吗？——不，他心肠很好。他把面包给了他弟弟。——是不是一定要对一个人的处罚比另一个人重些？——是的，那个小男孩偷面包给他弟弟，一定要给他处罚得重些，面包比较值钱。"

施玛（[illegible]）复述这些故事如下："有一个小男孩，因为他的朋友没有饭吃，他拿了一个面包放在口袋里，并将面包给了他的朋友。一个小女孩走进一家店里，她看到一条缎带，她说，将缎带放到我的衣服上就好看了，她拿缎带了。——这两个孩子中，是不是有一个孩子比另一个更顽皮些？——那个小男孩是（更顽皮些），因为他拿了一个面包，面包比缎带大些。——应该处罚他们吗？——是的，给第一个孩子打四下。——那个小女孩呢？——打两下。——他为什么要偷面包？——因为他的朋友没有饭吃。——另一个孩子呢？——为了使自己漂亮。"

[illegible]（[illegible]）："他们两人中，谁更顽皮些？——拿面包的那个孩子，因为面包比缎带大。"尽管[illegible]像其他孩子一样很好地知道这两个孩子的动机……

V. 鸟笼和糖果的故事　[illegible]（[illegible]）："那个小女孩有一个朋友，那个朋友有一只鸟笼和一只鸟，她觉得这太不仁慈，所以她拿出鸟笼，把鸟放走。——另一个孩子呢？——一个小女孩偷糖果吃。——她们俩是一样的顽皮呢，还是其中的一个比另一个顽皮些？——偷鸟笼的那个孩子更顽皮些。——为什么？——因为她偷鸟笼。——另一个孩子呢？——她偷糖果。——偷糖果的孩子比第一个孩子顽皮些，还是第一个孩子比偷糖果的孩子顽皮些？——偷糖果的孩子不太顽皮，糖果比鸟笼小。——如果你是爸爸，你想对哪一个孩子处罚得重些？——偷鸟笼的孩子。——她为什么要偷鸟笼？——因为鸟很可怜。——那么，另一个孩子为什么偷糖果呢？——为了吃糖果。"

这些都是[illegible]个[illegible]岁儿童客观责任的例子。我们没有发现[illegible]岁以上儿童对这些故事表现出客观责任的情况。下面是在同样这些故事中发现的确切的主观责任的事例。他们几乎都是[illegible]岁和[illegible]岁儿童。所以，与有关笨手笨脚的故事相比较，这些典型的例子

较好地将年龄这个因素分离了出来。

IV. 面包和缎带的故事。科林( )正确地讲出了这两个故事。"对于这两个故事，你是怎么想的？"——"那个小男孩不该去偷。他本来就不该偷面包，而是该花钱去买。至于另一个孩子，她也不该去拿缎带。"——"他们中谁比较顽皮些？"——"为自己拿缎带的那个小女孩。小男孩也拿了面包，但他把面包给了那个没有吃饭的朋友。"——"如果你是[illegible]的老师，你要对谁处罚得重些？"——"小女孩。"

努斯( )："哪个比较顽皮些？"——"小女孩，因为她为自己拿东西。"

V. 鸟笼和糖果的故事。希( )："哪一个比较顽皮些？"——"拿糖果的那个孩子。第一个孩子拿鸟笼，为的是让小鸟飞走。"

科林( )："放走小鸟的那个女孩是好的。另一个孩子不该吃糖果。"

格罗斯( )："那个拿糖果的孩子比较顽皮。"——"为什么？"——"因为另一个孩子让小鸟再飞掉。"

这些回答使我们看到两种不同的道德态度：一种态度是根据行为的物质后果来判断行为，而另一种态度则只考虑意图。虽然这两种态度可能共存于同一个年龄，甚至同一个儿童之中，但广义地说，它们并不是同步的。一般说来，随着儿童年龄的增长，客观责任便逐渐消失，而主观责任则获得相对的重要性。所以，我们看到的是部分重叠在一起的两个过程，其中第二个过程逐渐获得对第一个过程的支配地位。

我们怎样来解释这些事实呢？它无疑说明，客观责任是在成人的约束下形成的结果。然而，这种约束的确切意义还有待于我们来加以确定，因为在偷窃和笨手笨脚的事例中，它的表现形式和说谎中的表现形式是十分不同的。可以肯定，在我们所引作的某些事例中，[illegible]，成人是根据客观责任的规则来[illegible]他们的[illegible]。一般来说，我们考察的大多数儿童来自非常贫困的地区，对于打[illegible]只杯子[illegible]，只打了更感到[illegible]，而完全不考虑犯错人的动机。于是，[illegible]，人们可能会说，它不仅产生于[illegible]以外的成人的命令，而且它还是成人本身的榜样。另一方面，在说谎的事例中，我们将发现，几乎完全不管成人的意图如何，他都把客观责任本身强加到了儿童的心灵之上。

尽管我们讨论的问题可能比较局限，但它还是十分有趣的。当成人自己根据物质后果来评价笨手笨脚、小偷小摸的行为时，在多数人看来，他无疑是不公正的。另一方面，那些试图根据动机给儿童进行道德教育的家长在很早的时候便取得效果。在日常的观察以及我们在6岁或7岁[illegible]的少数主观责任的事例中已经表明了这一点。那么，大多数6至7岁以下的儿童是怎么会如此完全地接受客观责任的标准，甚至在这方面还要超过一般成人的呢？可以这么说，同最不明智的家长相比较，儿童更是一个客观主义者。此外，大多数家长也恰恰在儿童[illegible]忽视的方面作了区分，即他们是根据由笨手笨脚的行为所造成的物质破坏的程度来责备儿童的，但他们并不认为这种行

为本身是一种严格的道德错误。与此相反，就像我们在……已经注意到的那样，儿童似乎并不对问题的法律的(legal)或纯粹合法的(judicial)方面与问题的道德方面做出区分。在衣服上弄上了一大块污点比弄上一小块污点"更坏些"，尽管儿童很好地知道弄上一大块污点的意图是好的。所以，从某种意义上说，不管其心理背景如何，许多一定的大人令条例，其本身就是错误的，……它完全无疑义地把偷窃看成是违背道德的行为。而这种现象也表现得更为清楚些。尽管几乎全部……岁及以下的儿童都充分肯定偷窃者的意图，但他们还是认为，无论从合法的观点，还是从道德的观点来看，偷面包和偷鸟笼的那些孩子比偷较贵重财物的孩子更应该受到惩罚。现在，我们便能理解不考虑偷窃者的意图而对偷窃者进行谴责的那些大人了；但是，当我们要求年幼儿童对我们的故事所描述的那些偷窃行为进行比较时，他们无例外地采取物质后果的标准，这是相当令人奇怪的。

这里所研究的全部问题如下：儿童客观责任的判断在笨拙和偷窃方面都是通过了成人对儿童的……之后，那么，这种最初的客观责任判断占优势的起源是什么呢？在我们看来，似乎只有一种可能的答案。不管成人是通过言语的方式(如不要碰东西，在拿易碎的东西时要小心等)还是通过……的方式(如发怒、惩罚)将规则强加于儿童，也不管儿童在他的心中适当地同化它们之前是否将它们付诸实践，对于儿童来说，这些规则都构成了绝对的责任。这样，它们便获得了仪式方面的强制的价值，被禁止的东西也就有了它的……意义。于是，道德实在论便是这些外在的和……的单方面的尊重形式的产物。这种结果是必然的，还是偶然的？这正是我们在有关道德的研究中所要努力解决的问题。

在进行这类的概括之前，我们先来……一下这个情况：即儿童的评价是针对讲给他们听的故事，而不是对他们实际……从方法论来说，我们可以自问，这些口头上的评价是否确实符合儿童的真实思想。随着儿童年龄的增长，这些评价肯定会有所改变；而且，它们似乎也是某种系统的影响的结果。这些评价仅仅是对成人的……所做的一种陈旧的、口头的……，是无效的复制品，还是符合于儿童自己的意向(这种意向受到单方面尊重的影响，并在儿童说出这些评价之前决定着儿童的行为)？

就如我们在某些事例中看到的那样，同儿童对我们讲的这个或那个小故事所做的回答比较，他们对于由他们自己经历过的一些故事的反应更……行为者的动机。可以肯定，这样的事实向我们表明，如果儿童(当然是在其理论思维方面的)客观主义的态度与其具体的、实际的思想相一致，那么，在其中的一个表现与另一个表现之间必定会有一个时间的滞差，因为与实际的态度相比较，理论的态度当然出现得比较晚些。然而，问题并不在于此。无论是在儿童道德生活直接实践的任何时刻，还是与笨手笨脚或说谎的行为有多少关系，儿童始终是受客观责任这个支配的。

直接的观察……这个问题的唯一……件裁者……足以清楚地表明这一点。在笨手笨脚所造成的事故中，内疚感与物质损坏的程度，而不是同造成事故的意图成比例，这

一点是非常容易看到的，在更年幼的，7至8岁及以下的儿童中更是如此。我曾经注意观察我自己的孩子，他们从未因为偶然的笨手笨脚的事故而受到过责备，但在他们偶然打碎一件物品或弄脏一件衣服时，要告诉他们这种行为[illegible]是多么的困难啊！我们当中谁都能回忆起这样一些小事发生时所遭到的责备，这些小事使我们突然感到羞愧，使我们感到内疚，这个不幸的事来得越是突然，越是[illegible]，越是无可挽救，就越是感到自己犯过的过失。毫无疑问，各种各样的因素发挥了作用："内在的"公正感、[illegible]在感情方面的联系、[illegible]等。然而，[illegible]毕竟不是以一种道德实在论的方式运用他所尊敬的[illegible]规则，他怎么会感到物质的损坏是一种错误呢？

所以，我们能提出这种假设：[illegible]存在一种未能意识到的残余[illegible]儿童的道德意识，并且使他[illegible]。但是，这些[illegible]在每一个新出现的场合下将重复[illegible]持久的道德实在论的基础。既然儿童的[illegible]往往倾向于行动，那么，[illegible]比较古老、比较[illegible]的格式来对我们[illegible]这些理论问题做出解释，就没有什么奇怪的了。因此，当一个成人在[illegible]他的全部价值和新的使他体验到的[illegible]时，[illegible]他很可能会求助于一些他自己已经抛弃了的[illegible]，但将以他那方面比较[illegible]不可[illegible]观点和[illegible]合他以前的价值体系。同样，我们的儿童在评价他自己的行为时，可能会很好地考虑到意图，然而，在对我们[illegible]中的角色进行评价时，他们便仅仅只考虑行为的物质后果。

那么，在我们[illegible]在分析的这个有限的范围内，主观的责任是如何出现并发展的呢？如果对儿童采用一定的方法，家长就能够成功地使儿童更注重意图，而不是注重作为习惯或禁止的规则体系。问题仅仅在于，这个方法是否永远不会[illegible]儿童[illegible]任何责任，并将相互同情置于其他一切之上。只有当儿童习惯于按照他周围人们的观点来行动时，只有当他努力让人高兴，而不是服从别人时，他才根据意图来[illegible]。所以，考虑意图要以协作和相互尊重为先决条件。只有那些自己有孩子的人们才能够知道，在实践中做到这一点是多么的困难。在每一个年幼儿童的心目中，父母的声望是如此之高，所以，即使父母没有规定任何一般的责任，他们的愿望也会作为法律而被执行，这样就自动地引起道德实在论。当然，[illegible]执行这些愿望的方式可能是不一样的。为了消除道德实在论的所有痕迹，人们必须把自己置于儿童的地位，并强调自己的责任和自己的不足，给儿童以平等感，[illegible]在关于[illegible]和一般不够[illegible]的领域内(爱好玩具、个人的清洁等)，在所有对于[illegible]是次要的，而在日常生活中是非常重要的各种各样的责任之中，人们可以非常容易地将注意力引向他自己的需要、自己的困难，自己的错误，并指出它们的后果，这就造成一种互相帮助和互相理解的气氛。这样，儿童

将发现他们已并不是处于一个[illegible]或在外表方面服从的命令体系之中，而是置身于这样的一种社会关系体系之中，即每一个人都尽自己最大的努力以履行同样的义务，实际上，他们这么做是出于互相尊敬。由服从到协作的过渡表明了一个渐进的过程，而这个过程与我们在玩弹子游戏中了解的规则实践的发展是相似的：只有到了最后阶段，意图的道德才取得对客观责任道德的优势。

最终，如果父母不费心考虑这些问题，如果他们发布自相矛盾的命令并随机地施予惩罚，那么，儿童逐渐对于意图的认识无疑的出现，绝不是由于道德约束，而是由于对这种约束提出了反作用。假定有这么一个儿童，他希望讨大人喜欢，但不巧打碎了某件东西，而受到了[illegible]的惩罚，或者一般而言，他看到了与自己对自己行为的评价不同的评价，可以肯定地看到，在经过了一段或长或短的服从的时期，在这个时期中，他接受了一种主见，即表面错误的观点，他过不久[illegible]之后，他将开始认为这是个是不公正的，这样的境遇将导致他反抗。与此相反，如果儿童在他的兄弟姐妹或他游戏的伙伴之中发现一种志愿发展协作和互相同情的交往形式，那么，他将产生一种新型的道德，一种有益的而不是服从的道德——这才是主观责任的道德。

总之，就像单方面的尊重不同于相互尊重一样，也只有协作才能使意图获得对于[illegible]的优势，[illegible]这也决定了家长能否使道德表现为体现在[illegible]之中，或使它在儿童的思想上扎根，而不是相[illegible]。当然，在服从和协作这两种态度之间，实际上存在着无数的中间阶段。但是，清晰区分两者之间真正的对立，对于达到分析的目的是有益。

3. 客观的责任 Ⅱ：说谎

在处理儿童对于说谎与欺骗的判断中，我们接触到了儿童评价的秘密。[illegible]在儿童的心目中，说谎的起源比笨手笨脚的行为，甚或者如偷窃等行为还要少[illegible]和紧迫的问题。这是由于说谎的倾向是一个自然的倾向(natural tendency)，这种倾向是自发的和普遍的，以致我们能把它看成是儿童自我中心思维的一个本质的部分。因此，儿童中的说谎问题是自我中心态度对成人道德约束的抵触。这个事实将使我们能够对于有关游戏规则方面和意图的儿童评价作进一步的分析。

自从出了W.斯腾(Stern)出色的工作和由该工作所产生的许多其他著作，人们已经注意了儿童说谎的种种方面和多样性①。我们并不打算在此按这种方式进行探究。我们的目的是分析儿童说谎的意识，或说得确切一些，就是分析儿童判断和评价说谎的方式(manner)。我们知道儿童为什么会说谎，我们也知道这个问题给教育带来的困难。

① W.斯腾和C.斯腾：《记忆、陈述与说谎》，第3版，1922年。

以，这对于研究儿童的道德判断是非常有利的。在进行询问的过程中，如果能够了解儿童对说谎的想法和评价，我们便能比较容易地确定儿童的回答是否与我们从其他地方所知道的有关说谎和诚实的实际根源相符。

首先，在我们看来，道德实在论的观念和客观的责任在儿童的评价中占了主要的地位，而且，我们的考查也是围绕着这个问题来展开的。我们的询问主要集中于下列三点：谎言的定义；责任随着谎言内容的变化；责任随着谎言物质后果的变化。除此之外，我们还将在第四节研究这样的两个问题，即儿童们相互之间可以说谎吗？为什么不应该说谎？

第一个问题（谎言的定义）很自然地同客观责任和道德实在论的问题有关联。因为我们必须要弄明白这一点，即儿童是否已经理解，说谎话是故意地和有意识地进行不实。即使是这么一个初步的问题，也引起了一些非常有启发性的回答，并表现了儿童强烈的实在论的倾向。

最基本的定义，同时也是我们目前所能发现的最有特色的定义是纯粹的实在论的定义：谎言即"顽皮话"（a naughty word）。这样，尽管儿童很好地了解了他所听到的谎言，但他还是完全将它看作是咒骂语（oaths），或禁止人们使用的不正当的话。下面是一些例子：

韦布（[illegible]）："什么是说谎话？——如果你说了你不应该说的淘气的东西。——'淘气的东西'是什么意思？——说顽皮话。——告诉我一句顽皮的话，你会说吗？——贝肉（[illegible]）（在瑞士，这个词经常被作为咒骂语和辱骂语，许多人并不知道该词的真正含义）。——那是谎话吗？——是。——为什么是谎话？——因为它是顽皮话。——如果我说'傻瓜'，那是谎话吗？——是的。——有一次，一个小孩打碎了一只杯子，但他说他没有打碎，这是谎话吗？——是的。——为什么？——因为他已经把杯子打碎了。——你认识这位绅士（一位研究者）吗？我说他[illegible]岁。你是[illegible]吗？（研究者回答说：'不，只有[illegible]岁'。）——（对韦布）如果他只有[illegible]岁，但说他有[illegible]岁，这是说谎话吗？——是，这是谎话。——为什么？——因为他是[illegible]岁。——这是不是顽皮的谎话？——不顽皮。——为什么？——因为那不是顽皮话。——如果说'[illegible]'，是不是谎话？——是的。——是顽皮的谎话，还是不顽皮的谎话？——不顽皮。——为什么？——因为它不是顽皮的话。"

卢德（[illegible]）："你知道什么是说谎话吗？——你说的顽皮话。——告诉我一个属于谎话的顽皮话。——……（卢德犹豫。）——大胆地说。——嗯……（威尔士人的话）——那是谎话吗？——是。——为什么？——因为它是顽皮话。——我来给你讲一个故事：有一次，一个孩子打碎了一只杯子，后来他说他没有打碎。这是谎话吗？——是。——为什么？——因为他说他没有打碎杯子。——这是顽皮话吗？——是。——为什么？——因为是他打碎了杯子。"

努斯（[illegible]）："什么是谎话？——你说的顽皮话。——你知道一些顽皮话

吗？——知道。——讲一个给我听听。——臭肉。——那是谎话吗？——是。——为什么？——因为你不应当说顽皮话。——如果我说'傻瓜'！那是谎话吗？——是的。"努斯也认为那个打碎杯子的故事是谎话。

拉德(6;0)："谎话就是你不应当说的话，顽皮话。"

图尔(6;[illegible])同样的回答："如果我说某人'傻瓜'，那是谎话吗？——是的。——为什么？——因为那是顽皮话。——如果他确实傻，那么，这是不是谎话？——是。——为什么？——因为那是顽皮话。"

最后，这儿有一个儿童在这种定义和上面的定义之间犹豫不定：

果布(6;[illegible])："你知道什么是谎话吗？——谎话就是你说谎。——什么是说谎？——就是说顽皮话。——人们什么时候才说谎话？——就是说某些不真实事情的时候。——谎话同顽皮话是不是一回事？——不，不是同样的。——为什么不一样？——它们之间不像。——你为什么告诉我说谎话是顽皮话？——我想这是一回事。"

我们在年幼儿童中发现了许多符合这种谎言定义的例子。虽然这种谎言的定义绝不是普遍的，也不是一定年龄的特征，但它对于我们了解儿童最初对谎言的态度是非常有益的。因为对儿童来说没有什么东西比几个字在[illegible]，没有什么东西比语言方面的禁令更像是没有动机的[illegible]。为什么一个词恰当得无关紧要，而另一个词却激起每个人的义愤？儿童是无法知道的。他服从于语言的约束，并把[illegible]接受这种神秘的禁忌，如同这儿童[illegible]与其意义的对"不相干的那些[illegible]行为事实一样。那么，他是怎么将谎话等同于"顽皮话"的呢？

首先应该注意到，这并非仅仅是语言上的混淆。将谎言定义为"顽皮话"的儿童清楚地知道，谎言存在于不说真话之中。所以，他没有将这两者混淆；在我们看来，他只是力图扩充了"谎言"这个词的意义，使它们互相等同起来。再者，这种定义比较频繁的出现，以及在[illegible]中，定义的部分出现了其他部分之后的事实似乎表明，这绝不是由于儿童的环境或儿童本身的言语[illegible]造成的。所以，看来只有一种解释：说谎就是用语言[illegible]犯了一个道德错误，"骂人"或"说脏话"也就犯了语言方面的错误。结果，年幼儿童并没有真正感到说谎的内部障碍。6岁的孩子在[illegible](r[illegible]n[illegible]nce)和游戏时，仍然或多或少地在说谎；对于他们来说，这两类行为是没有差别的。当他在讲述某些不符合事实的话，这些话在他的父母看来是真正的谎言时，他很惊奇地发现，这些话激起了他周围人的愤慨，好像他犯了什么错误似地受到责备。如果他将在外面听到的某些话告诉自己的父母，也会发生同样的情况。这样，他便得出结论：有些事情是人们可以说的，有些事情却不能说，所以，他将后者称之为"谎话"，而不管它们是下流的言词还是不符合事实的陈述。

所以，这种把咒骂等同于谎言的现象似乎表明，在早期阶段，不许说谎的禁令是

完全外在于儿童自己的思想的。此外，这一设想与我们所知道的7至8岁及以下儿童的思想是一致的。于是，这个设想将很好地帮助我们看到，"客观责任的"或"实在论的"②评价是多么的自然，我们将在下面要求年幼儿童对一些故事进行的比较中发现这一点。

对于说谎比较正确的定义暗中地存在于"说谎就是某些不真实的东西"这种说法之中，这种对于说谎的定义出现在相当晚（平均5至10岁）的时候才能出现。此外，我们绝不能被这些言词所迷惑，我们必须弄清这些言词中隐藏的内涵。我们在其他方面已经看到①，由于儿童不能自觉地认识他所使用的概念，所以他难以对这些概念下一个恰当的定义。因此，为了弄清我们所提到的这个定义的含义，我们必须确定，儿童是否将说谎和任何一种失言的不准确性（特别是错误）区别开来，或者说，他是否会有意地把谎言仅仅看作是某些人有意识地说的不符事实的话。要解决这个问题，只有给儿童讲一定数量的故事，并在讲完故事后问他，刚才所说的是不是谎话（为什么），刚才说的是不是错误（为什么），以及刚才所说的是否既是谎话，同时又是错误。

询问的结果表明，虽然6至7岁的儿童能很好地认识到有意的行为和无意的"错误"之间的细微差别，但他们根本不想区别这种差异；与此相反，他们全都将这两种行为冠之以"说谎"的名义。

这里是这一类定义的例子。如果我们把"说谎等同于顽皮话"看成是第一类的定义，那么，这些例子就构成了第二类的定义。

> 克莱（[illegible]）："你知道什么是说谎吗？——如果你说不真实的事，就是说谎。——2+2=5是说谎吗？——是的，那是说谎。——为什么？——因为它不正确。——说'2+2=5'的这个孩子知道它是不正确的呢，还是他出了一个差错？——他是出了差错。——如果他出了差错，那么，他是不是说谎呢？——是的，他说了谎。——是顽皮的说谎吗？——不太顽皮。——你看见这位绅士［一个学者］了吗？——看见了。——你认为他多大岁数了？——30岁。——我说他28岁。然后这位学者说他36岁。我们俩是不是都说谎了？——是的，都是说谎。——都是顽皮的说谎吗？——不那么顽皮。——哪一个人说的谎话比较顽皮些，是你的呢，还是我的，或者，我们俩说的是一样的顽皮？——你说得更顽皮些，因为你说的差别大些。——那是说谎呢，还是我们都出了差错？——我们出了差错。——那么，这是否还是说谎呢？——是的，那是说谎。"

> 韦布（[illegible]），在讨论有关"顽皮话"这个定义时已经提到了这个孩子，在询问快结束时，他的回答像上一个孩子那样："出差错和说谎话是不是一回事？——不是一回事。——我来给你讲一个故事。有这么一个小孩，他不知道加特塔路在哪里（韦布就住在这条街上），一个绅士问他这条街在哪儿。这孩子说：'我认为它在那

① 见《儿童的判断与推理》一书。

② 参见"道德实在论"。

儿，不过我也不是最清楚。'而这条街并不在他所说的那个地方。——那么，他是搞错了呢，还是说谎？——说谎？——他是不是出了差错？——他搞错了。——那么，这不是谎话了？——他出了一个差错，而且这是个谎话。"应该特别注意他最后的回答，因为它表明，在某些儿童中，这两种观念有着部分的一致。

马布(Mab, [illegible])："什么是谎话？——如果你胡说，就是谎话。——你讲一些谎话给我听好吗？——有一次，一个小男孩说他是个小天使，这不是真的。——他为什么这样说？——开玩笑。——我们可不可以说谎？——不可以。——为什么不可以？——因为这是一种罪过，上帝不想让我们犯罪。——一个小男孩告诉我'2+2=5'，这是真的吗？——不，2+2=4。——那么，他是搞错还是说谎了？——他搞错了。——说谎和搞错是一样还是不一样呢？——一样的。——看看我，我多少岁？——[illegible]一个小男孩说我[illegible]岁了，他说谎了还是搞错了呢？——这是谎话。——为什么？——因为他说的是一种罪过。——出差错和说谎话，哪一个更顽皮些？——一个样。"

[illegible]("[illegible]")："谎话是什么？——不真实，说了他没做过的事。——你猜猜我有多大年纪？——20岁。——不对，我[illegible]岁。你刚才对我说的是谎话吗？——我不是故意说错的。——我知道，不过，它到底是不是谎话呢？——是的，它是谎话，因为我没有说对你的年龄。——它是谎话吗？——是的，因为我说得不真实。——你是否应该受到惩罚？——不。——它是不是顽皮的？——不太顽皮。——为什么？——因为我以后就说对了！"

这些观察产生了两个结论。第一个结论是，儿童实际上能够或多或少地区分有意的行为和无意的错误。粗略地说来，意图的观念，不是有意图的行为，而是有意图行为的观念，两者不完全一样，与第一次"为什么"在同时出现，也就是说，大约在3岁的时候出现。然而，在以后几年的时间内，儿童并不是像我们那样清楚地区分有意图的行为和其他行为。儿童的思想是确定的(finalistic)、泛灵的(animistic)和人为的(artificialistic)，以致一般的成人并不加以猜疑①，而且，儿童之所以如此，恰恰是因为他没有将偶然的、无意识的、机械的活动同有意识的心理活动分离开来。所以，对于6至7岁的儿童是否真正能够区分有意的错误和有意的谎话这一点，是有一些怀疑的理由的。我们在上面记载下来的回答似乎表明这种区分正是在形成的过程之中。

这两种观念还没有在道德判断的水平上分离开来，这也是我们的第二个结论。虽然错误从谎话中区分了出来，但错误仍被认为是谎话，说得确切些，谎话是以纯粹客观的方式加以定义的，它是不符合事实的一种陈述。而且，即使儿童能辨认有意的错误和无意的错误这两种类型的陈述，但他把这两者都归入"谎话"的范畴。这种识别与上文提到的谎话与"骂人话"的识别情况相类似。但在这个特定的方面，儿童在很长时

① 见《儿童的世界概念》。

期内不能分离有意行为和无意行为的观念可能包围了这种识别。因为这些观念在反省水平上的分化很可能比在实践水平上的分化所花的时间要长些。这对于我们已经讲到过的在行动和思想之间的时间带差又提供了一个例子。为了证实这种观点，人们应该注意，对于错误和谎话的识别在8岁左右消失了，也就是说，它与泛灵论、人为论等现象的增加，以及由另外一些现象所表明的不能分别有意的观念和无意的观念的时间是同时的。

不管这些解释正确与否，有一些东西是显而易见的，即我们刚刚讨论的两种答案以及第一种少见的定义表明儿童有一种以现实主义的方式和不涉及意图地考虑谎话的倾向。我们的分析将进一步充分证实这一点。

现在我们来研究第三种类型的定义，或正确的谎话定义：任何有意欺骗的错误的陈述都是谎话。直到10—11岁左右，我们才发现以纯粹的形式表达的这种定义。然而，在介于说"谎话是某种不真实的东西"的那些儿童中间，大多数人实际上考虑的是欺骗，即有意图的行为。下面的一些例子开始于虽不明显但是正确的定义：

辛(6;0,G)："谎话是什么？——……——你懂得这个词吗？——懂。——谎话是什么意思？——……——一个孩子撞翻了一把椅子，然后他说没有撞翻。——这是谎话吗？——是的。——为什么？——因为他已经把椅子撞翻了。——我说你名字叫罗伦，对不对？——不，我叫马尔曼。——这是不是谎话？——不是。——为什么？——……——一个小孩对我说'……'。——那是谎话，还是搞错了？——他搞错了。——那么，这就是谎话吗？——不，他出了一个差错。"

加尔([illegible])："谎话是什么？——就是不服从。——如果要你去花园，而你不去，这是不是谎话？——我认为不是。——那么，什么是谎话？——如果你做了一件错事，后来又不说。——如果一个小孩打碎了一只杯子，后来他说是猫打碎的，这是谎话吗？——我觉得是。——一个孩子告诉我说'2+2=5'，这是谎话吗？——这不是谎话。——那么，他干了些什么呢？——他没有注意。"

贝克(7;[illegible])："什么是说谎？——你说了些什么，后来，你说的话不对。——一个孩子不知道(日内瓦的)街名，一位绅士问他，卡洛街在哪里，这个孩子说错了，这是谎话，还是出了一个差错？——他没有说谎。——为什么不是谎话？——因为他出了一个差错。——他为什么出了差错？——因为如果你不知道，就是出差错，但如果知道，就是谎话，但你说的不是真的。——你不说你所知道的。"

凯(7;[illegible])："什么是谎话？——你没有说正确的东西。——'2+2=5'是谎话吗？——不，这不是谎话。——说这话的那个孩子为什么对我说？——或许他出了差错。——什么是出了差错？——没说正确的东西。——出差错同说谎是一回事吗？——不。——差别在哪里？——出差错就是你没把事情说对，谎话是真

① 参见"因为"。

的，不过你不说。”“你知道真实情况，但是不说它。”“那么，开玩笑呢？”“说开玩笑的话是闹着玩的。”

皮（8岁）：说谎是“你说不真实的东西。”但当皮将我们的年龄估计错了时，他说那不是说谎。“为什么？”“因为我不知道。”

下面是一些非常明确的说明。

劳（8岁）：“说谎话的孩子知道他自己在干什么，不过他不想说它。另一个出了差错的孩子并不知道。”

阿尔（[illegible]）：“如果你说谎，在说谎时是故意的。如果是搞错，那么你并不知道。”

凯（[illegible]）：“如果你欺骗其他人，就是说谎。出了差错就是出了差错[欺骗你自己]。”

这种对定义的初步分析使我们看到了8岁以下的儿童在理解说谎的性质方面所体验到的最初的困难。这自然使儿童倾向于考虑他自己，而不是别人，他并不充分了解欺骗的意义。在他年幼的时候，他就说谎，以致由成人们所制订的规则强加于他的不许说谎的责任，开始是以最外在的形式出现的：谎话就是不符合事实，而不管主体的意图如何。

现在我们来进行我们询问的第二和第三部分，即根据谎话的内容和谎话的后果对故事所做的评价。为了解决这些问题，我们像以前那样利用故事进行比较，而且，在对我们所得到的回答进行考察之前，我们必须首先讨论这些故事的意义。

根据谎话的内容对谎话进行评价是责任的问题。在这里，对责任的评价既要随着说谎的目的（主观的）而变化，又要根据谎话错误的程度（客观的）而有所改变。所以，困难在于设计这些故事，在这些故事里，谎话没有导致物质的后果，而且不伴随任何物质环境。因为经验向我们表明，人们总是认为任何与笨手笨脚或类似的行为有联系的谎话（打碎杯子是猫打碎的，拆了剪刀还不承认等）比与这类行为无关的说谎要坏些。在这样的事件中，儿童不能将谎话同伴随的行为分离开来，并因此而根据行为的后果做出判断。这些特征将在后面再次出现，并将进一步证实我们在上一节里所提到的那些结论。然而，现在我们先将它们放在一边。我们要儿童做出评价的是谎话本身的实际内容。

经过了多次的分类和长时间的考虑，我们选定了下列一对故事。每对故事都包含两个说谎：一个谎话（或仅仅是一种错误）没有任何坏的意图，但明显地背离事实；另一个谎话的内容很可能是真的，但在说它时总有明显的欺骗意图。

1．A．“一个小男孩（或一个小女孩）在街上散步时遇到了一只大狗，这只狗把他吓了一跳。后来他回到家中，并告诉他母亲说，他看到了一只像牛一样大的狗。”

① 德斯科尤德雷斯小姐负责这个故事。

B."一个孩子从学校回家，并告诉他母亲说，老师给了他好分数，但这不是真的。不管是好、还是坏，老师根本就没有给他分数。于是他母亲很高兴，并奖赏了他。"

Ⅱ.A."一个男孩正在他的房间里玩。他母亲来要他替她送一封信，但他不想出去，于是便对他母亲说他的脚疼。但这不是真的，他的脚一点儿也不疼。"

B."一个小男孩非常想去开汽车，但谁也不让他开。一天，他在街上看见一辆非常漂亮的摩托车，而且很想上这辆车。于是，在回到家中的时候，他对别人说，车上的绅士将车停了下来并让他开了一会儿车。但这不是真的，这些话都是他编造出来的。"

Ⅲ.A."一个男孩画图不太好，不过，他很想自己能够画得好。一天，他在看着另一个孩子画得很好的画，而且说：'这幅画是我画的。'"

B."一个小男孩在他母亲外出的那一天玩剪子，并将剪子弄丢了。当母亲回家时，他说他没有看到过剪子，而且也没拿过剪子。"

最后，我们用下列故事来分析儿童根据物质后果对谎话作出的评价。

Ⅳ.A."一个不知道路名的男孩不太清楚某条街在哪里(这条街就在他上学的学校附近)。一次，一位绅士在街上叫住他，并问他某条街在哪儿。这个男孩说：'我认为它在那里。'但是，那条街并不在他说的那个地方。结果，这位绅士完全迷了路，没找到他想去的地方。"

B."一个男孩很知道这条街名。一天，一个绅士问他某条街在哪里。但这个男孩想捉弄他，便说某条街在那儿，给他指了一条错路。但这位绅士却没有迷路，而且设法找到了他想去的地方。"

Ⅴ.我们还利用了一些故事，在这些故事里，说谎伴有笨手笨脚的行动(没拿稳东西、弄脏东西等)。

我们给儿童讲这些故事，一次讲两个。在对被试儿童进行询问之前，最好先让他们根据记忆讲一讲这些故事，以便确定他们已经理解了故事，特别是已经把握了各人的意图。要达到这个目的，在讲完每一个故事后就问儿童："这孩子为什么要这么说？"一般说来，我们的被试者能够理解，故事Ⅰ.A只是由于害怕而作的谎话，故事Ⅱ.B和Ⅲ.A不过是由于想要表扬而作的编造等。故事Ⅰ.B和Ⅱ.B则因为[illegible]，[illegible]与真正的欺骗行为有关[illegible]。确定儿童已经理解了故事之后，于是就要求儿童比较这两个故事，并回答：在这两个谎话或这两个孩子中，哪一个"更坏些"，为什么。

用这种方法获得的结果是非常明白和有启发性的。我们应记得，在笨手笨脚和偷窃

① 不过[illegible]孩子所作的[illegible]被试者[illegible]的谎话。

的问题上，在考虑任何有关的意图之前，儿童似乎是从行为的最外在的方面（行为的结果）来判断行为的。对于有关谎言评价的分析不仅进一步证实这个结论，而且，我们还可以进一步说，即使完全不考虑行为的物质后果，儿童的判断也还是停留在客观责任的方向上。

由于在前一对故事中，物质环境起的作用减少到了最低的限度，所以在儿童回答时，他将不考虑说谎话的行动，而是考虑谎话本身以及说谎者的意图。使我们感到惊奇的事实是，我们所询问的相当多的年幼儿童评价谎话时不是根据说谎者意图，而是根据谎话本身可能性的大小。按照我们已经研究过的[illegible]两种类型谎话的定义进行判断，我们有[illegible]理由认为，陈述离事实愈远，儿童认为谎话的可能性也就越大。事实上，我们现在所看到的正是这种情况。但使人惊奇的是，价值本身的判断，也就是评价谎话或评价说谎者是否"真实"的事实判断，也紧随同样的方向。

然而，这只是在言语的和理论的水平上所发生的情况。不幸的是，我们的询问只能建立在这种水平的基础之上。

以下是有关前三对故事的例子。

[illegible]狗和牛的故事以及得到好分数孩子的故事：费尔[illegible]正确地复述了这两个故事："这两个孩子中，哪一个比较顽皮些？——那个说看见像牛一样大的狗的小女孩。——为什么她比较顽皮些？——因为这不可能。——她妈妈相信她的话吗？——不，因为从不会有像牛一样大的狗。——她为什么要那么说？——为了夸大。——那么，另一个孩子为什么要说谎？——因为她想使别人相信她得到了好成绩。——她妈妈相信吗？——相信。——如果你是妈妈，你想对谁处罚得重些？——说狗的那个孩子，因为她说了很坏的谎话，她更顽皮。"

布格[illegible]："谁比较顽皮些？——说牛的那个孩子。——为什么说他更顽皮些？——因为那不是真的。——那个说得到好分数的孩子呢？——他不太顽皮。——为什么？——因为他妈妈相信，因为她相信了这个谎话。"这不是意外的疏忽。在6至7岁的儿童中，我们遇到了许多这样的事例，他们像费尔和布格一样，根据成人不相信的程度来衡量谎话的[illegible]结果。关于得到好分数的谎话不那么坏，因为母亲很容易相信，这个谎话是真的……"——为什么另一个孩子说关于牛的谎话？——因为他在对他妈妈说谎。——你将对谁处罚得重些？——那个说像牛一样大的狗的孩子。"

[illegible]："这两个谎话中，哪一个是比较坏的谎话？——像牛一样大的狗。——如果要你来处罚这两个儿童，你对谁处罚得重些？——说看见像牛一样大的狗的孩子。——为什么另一个孩子说老师给了他好分数？——因为他一直顽皮，而且不敢这么说。"

[illegible]："哪一个是比较坏的谎话？——说他看见像牛一样大的狗的孩子。——为什么它更坏些？——因为没有这样的东西。"请注意这种准则

(formula)。在有关谎话的事例中，它很好地表达了客观责任的观点。“这两个孩子中，哪一个该处罚得重些？——看见像牛那么大的狗的孩子。——为什么？——因为它不真实，它不好。——为什么它不好？——因为它不真实。——为什么另一个孩子说，老师给了他好分数？——这样他母亲会给他买些东西。——为什么另一个孩子说，他看见了像牛一样大的狗？——正像那样。因为他想说像那样的事情。自夸看见了某些了不起的东西。——他为什么说像那样的事情？——可能因为他看见一条牛，但没有看清楚。”因此凯认为两个孩子的意图都很好，但他仍然坚持其对他们责任的客观评价。

罗克(7;)：“对这两个说谎的故事，你是怎么考虑的？——它们是完全一样的，还是一个比另一个坏？——一个比另一个坏。——哪一个？——那个看见像牛一样大的狗的孩子。——为什么？——从来没有看见狗像牛那么大。——如果你是母亲，你对谁处罚得重些？——说有关牛的谎话的孩子。”

伯德(7;)：“看见像牛一样大的狗的孩子‘更顽皮’，因为他母亲知道那是不真实的或不可能的，而另一个孩子的母亲不知道。如果你说一些母亲不明白的事，就不太顽皮；因为他母亲可能会相信。如果母亲知道那是假的，那就是个大谎话。”没有比这更清楚地表达了这种观念，即一个谎话在道德方面的严重性仅仅由谎话陈述的不可能性来衡量；只要母亲相信，就不顽皮，而显而易见的谎话却是顽皮的。

德里弗(;)：“这两个孩子中，哪一个比较顽皮些？——那个说看见的狗像牛一样大的孩子。——他顽皮些吗？——他更顽皮，因为他撒了一个大谎。——为什么这是个大谎话？——因为他撒的谎比另一个故事的谎话大得多。——为什么？——因为不可能有这种事。”

萨夫(;)说，最顽皮的是那个关于狗的谎话，“因为那不可能。——那个说到老师的谎话呢？——那是可能有的，不过它不是真的。——在这两个孩子中，你将对谁处罚得重些？——说狗的那个孩子。——为什么？——因为那不可能。——母亲相信这个关于狗的谎话吗？——不相信。——那么，已经相信那个关于老师的谎话了？——可能。——哪个谎话更顽皮些？是母亲相信的那个谎话呢，还是她不相信的那个？——你不能相信的那个”。

特罗特(7;)：“哪一个该处罚得重些？——那个看见狗像牛一样大的孩子。——为什么他更顽皮些？——因为狗绝不能像牛那么大。——母亲相信吗？——不，她不相信这个谎话。——那么，母亲相信那个关于老师的谎话吗？——是的，你有时候好，有时候不好。——在这两个孩子中，你对谁处罚得重些？——那个说狗的孩子。——为什么？——因为不存在像牛一样大的狗，而且因为在学校中，你有时受到处罚，有时不。”所以，第二个谎话似乎更有理些，当然就不太顽皮。

博([illegible])："哪一个更顽皮些？——两个都一样。——如果你是爸爸，你将对哪一个处罚得重些？——那个说看见的狗象牛一样大的孩子。——为什么？——因为那不可能。"

Ⅱ 说自己脚疼不去送信孩子的故事和自夸开车孩子的故事 韦德([illegible])："哪一个更顽皮些？——说骑摩托车的孩子。——为什么？——这个谎话比另一个谎话大。——为什么？——他撒的谎比另一个多。"(请注意这种数量的表达，意指这个孩子说的比另一个孩子说的错误多些。)这种数量的表达看出了客观责任的观点。

罗克([illegible])："哪一个更顽皮些？——说骑摩托车的孩子。——为什么？——因为你不可能让一个小女孩开汽车。"

皮耶([illegible])：脚疼的故事"是谎话。——为什么？——因为他想留在家中。——那个摩托车的故事呢？——也是个谎话。——为什么？——因为他想那么说。——为什么他想那么说？——因为他想骗他们。——哪一个更顽皮些？——说摩托车的孩子。——为什么？——因为那是个大谎话。——为什么？——因为那个句子比较长些，它比较大些，它比较顽皮些。——为什么？——因为他对他母亲说了许多事，不只是一句话，而是一长句话，一个复杂的故事。——如果你得给他们处罚，你想对哪一个处罚得重些？——说摩托车的孩子。"这显示了皮耶对这件事情仍持数量的观念：说话越长也就越坏。

[illegible]([illegible])："哪一个更顽皮些？——说摩托车的孩子。——为什么？——因为他母亲知道，他不可能在这么短的时间里去……在他离开的短时间内开车。"

[illegible]([illegible])："这两个孩子中，哪一个更顽皮些？——说想上汽车的孩子。——为什么？——那是个大谎话。——你为什么认为那是个大谎话？——因为他说他上汽车去了，那不是真的。——另一个孩子说他的脚疼，他是一样的顽皮，还是不大顽皮？——不太顽皮。——为什么？——因为他说脚疼。——是真的吗？——我认为不是真的。——那么，你为什么认为它是不太顽皮的谎话呢？……他为什么要说脚疼呢？——这样可以不去送信。——为什么另一个孩子要说去开车呢？——想使他母亲相信他开过车。——哪一个更顽皮些？——说上车的那个孩子。"

Ⅲ 画图的故事和剪子的故事 [illegible]([illegible])："谁更顽皮些？——说画了图的孩子。——为什么他更顽皮些？——因为每个人都认为不是他画的，而他说是他画的。——他为什么那么说？——为的是让每个人觉得是他画的。——那个玩剪刀的孩子为什么要说谎呢？——为的是不让母亲处罚他。——如果要你处罚这两个孩子，你对谁处罚得重些？——那个说他画了图画的孩子。——你为什么要对他处罚得重些？——因为他说了一个比较坏的谎话。"

格里姆([illegible])："谁更坏些？——那个说他画了图画的孩子。——为什

么？——因为不可能是他画的，而他说他画了。——他为什么要撒这个谎？——自吹。——另一个孩子为什么说谎？——他认为他[illegible]可玩，也不愿去取[illegible]子。——你要对谁处罚得重些？——那个说画了图画的孩子。”

皮特([illegible])：“谁更顽皮些？——那个画图画的孩子，因为他不会画画，而他说自己画了那幅画。——他为什么要那么说？——因为他要别人说那幅画是他画的，不过，别人并不知道他不会画图画。——另一个孩子为什么要说谎呢？——他想把过错加在别人的身上。——那么，你想对谁处罚得重些？——说画图画的那个孩子。”

这些回答的总的基本特点是清楚的：谎话[illegible]不像，谎话的内容与真实距离愈远，说话也就愈坏。关于[illegible]那么大的那个谎话特别坏[illegible]，“因为这绝不可能”，“因为没有这种事”，因为“从来没有看见像牛那么大的狗”，因为“它是个比较大的谎话”，而且，关键之处首先在于，它之所以是谎话，是因为“你不可能相信它”，[illegible]一眼就看出这是错误的，[illegible]一下子就被全部揭穿。然而，在学校中得到好分数并不稀罕，得到好分数的事[illegible]可能发生，而且，父母很容易相信。所以，这只不过是一个小谎话，因为[illegible]。同样地，关于[illegible]的谎话之所以坏，是因为“你不能[illegible]小女孩[illegible]”，“因为它是一个比较长的句子”，所以，这是比较严重的谎话[illegible]，但“对她[illegible]没有什么关系”。最后，如果根本不会[illegible]，是因为[illegible]这种说法是不可能的。

所以，我们看到了纯粹客观责任的[illegible]的存在，或者说，这种客观责任[illegible]不少比我们[illegible]分析过的有关[illegible]的形式更[illegible]。在[illegible]事例中，儿童是否[illegible]物质方面，[illegible]纯粹物质破坏[illegible]，这个问题始终没有得到确定；而在[illegible]的这些事例中，物质[illegible]减少到了最低的程度。[illegible]方面，[illegible]儿童所承认的那样，我们[illegible]这些谎话的意图是[illegible]有趣的，[illegible]“坏[illegible]的”；另一方面，儿童本人也意识到，这些谎话只不过是一种[illegible]，并[illegible]命令。然而，我们[illegible]这些被试儿童[illegible]说谎者的意图，并且仅仅根据谎话[illegible]能性的程度，以及[illegible]客观[illegible]对谎话加以判断。

因此，毫无疑问，我们[illegible]用“儿童[illegible]我们[illegible]故事”来解释这些事实。不过，从我们[illegible]引证的回答中可以[illegible]清楚地看到，[illegible]被试儿童都理[illegible]了这些[illegible]的意[illegible]。他们根据客观责任的标准来评价谎话，[illegible]不[illegible]于缺乏心理的[illegible]力，而是因为他们没有用道德[illegible]观[illegible]来考虑[illegible]。然而，我们必[illegible]补充，我们的询问是在[illegible]反省的水平上进行的，即使如此，也不是所有儿童都持有纯粹客观责任的观念，客观责任经常与主观责任相搀杂。[illegible]一个儿[illegible]有大的这个故事的[illegible]，[illegible]。

① “vilain”一词被日内瓦的儿童特别用来表示“恶劣”或“不道德的”意思。

而剪布和剪刀的故事却根据心理的背景来加以判断，等等。所以，无疑存在着两个真正的阶段。我们可以说，客观责任是在较年幼儿童中经常见到的一种现象，但是客观责任的重要性随后便逐渐减少了。

众所周知，这些统计是可疑的，但是，在显示客观责任怎样随着年龄而变化这个方面，下面的统计还是有价值的。由于同一个儿童的回答可能会根据两种责任的类型，所以，我们不以每一个儿童为单位，而是以每个儿童对每一个故事所做的回答为单位，并将这些回答按主观责任和客观责任这两种类型加以划分。这样，我们便发现，客观责任的平均年龄是7岁，而主观责任是9岁。因为这些统计仅仅涉及6至12岁的儿童，所以，广义地说，随着儿童年龄的增长，客观责任逐渐消失并让位于主观责任。

为了弄清上述问答的真正意义，我们现在便利用这些相同的成对故事，来检查那些思维倾向于主观责任观念的儿童的反应。

I．狗的故事和好分数的故事。迪尔([illegible])："谁最坏？——都一样。——没有一点差别吗？——一个稍微坏一点。——谁？——那个说老师说他很好的孩子。——他为什么那么说？——这样，他们就会给他一些东西。——另一个孩子呢？——……——如果你是父亲，你对谁处罚得重些？——说老师的那个孩子。——为什么？——因为他更坏些。"

卢尔([illegible])："谁最坏？——那个说老师的孩子。——为什么他最坏？——因为没有那样的狗，而且因为说谎话比较坏。"这样，卢尔将上一个孩子的论证颠倒过来，而且根据狗绝不会像牛那么大这个事实来得出结论，即这样的夸大不是说谎。"为什么那个讲到老师的孩子是说谎呢？——这样，他母亲将奖赏他。——另一个孩子呢？——开个玩笑。——你对谁处罚得重些？——那个说老师没有说过的话的孩子。"

克拉([illegible])：那个说看见一只像牛那么大的狗的孩子不太坏，"因为它像开个玩笑"。那个说老师的孩子比较坏些，"因为他说这些是为了使他母亲不责骂他"。

德希([illegible])："哪个谎话最坏？——说老师的那个谎话。——为什么？——因为说狗的谎话无所谓，而说老师的谎话使母亲生气。——第一个小男孩为什么要说他看到一只像牛一样大的狗？——不过是为了出风头。——另一个孩子呢？——为的是母亲不处罚他。——对这两个孩子，你将对谁处罚得重些？——说老师的那个孩子。——为什么？——因为完全[与事实]相反。那个对他母亲和父亲说狗的谎话是为着玩。——他为什么要说这些？——或许是吹个小牛皮。"

皮特([illegible])：说老师的那个孩子最坏，"因为他说自己很好，这样他母亲就会给他一些钱或一些巧克力糖。——另一个孩子为什么要说看见一条像牛那么大的狗呢？——因为他以为一条牛是一只狗，而且因为没有好好地用脑子"。

德勒([illegible])："说老师的那个孩子最坏。——为什么他比另一个孩子要坏些？——因为另一个孩子说的是不可能的。——为什么他要那么说？——因为那

只狗非常大。——那么，为什么另一个孩子说老师给他好分数呢？——这样，他的母亲就会喜欢他。”

阿尔(1[illegible]；[illegible])：最坏的是那个“通过说老师很高兴来欺骗母亲的孩子。——为什么他最坏？——因为他母亲清楚地知道，根本就没有像牛那么大的狗，但是她却相信那个说老师很高兴的孩子。——那个孩子为什么要说狗同牛一样大？——为了使他们相信它，像个笑话。——那么，为什么另一个孩子要说老师很高兴呢？——因为他的作业做得不好。——这是开玩笑吗？——不，这是谎话。——谎话同开玩笑一样吗？——谎话比较坏，因为它大些。”

凯(1[illegible]，[illegible])：“哪个谎话最坏？——说老师的那个谎话。——为什么？——因为他欺骗他母亲。——但另一个谎话也是这样的呀。——不过，他（说老师的这个孩子）说了一些老师没有说过的话。——另一个孩子也说了一些不真实的东西。——不管我们的反暗示(counter suggestion)多么明显，但还是无效。——他撒了一个大谎：老师没有说过他好。——为什么这个谎话比说狗的谎话坏些？——因为你能清楚地看到，它（指关于狗的谎话）不真实，你不能说有关老师的谎话。——他为什么要说他看见了一只像牛那么大的狗？——为了使他们相信他见到了一些奇怪的东西。”

罗斯(1[illegible]；[illegible])：关于老师的谎话“是个比较大的谎话，因为这是做了一件坏事”。

Ⅱ. 摩托车的故事和脚疼的故事 萨夫(7，[illegible])：“哪个最坏？——我觉得，那个说脚疼的孩子。——他为什么要那么说？——这样就不出去了。——另一个孩子呢？——要他们相信（像开玩笑）。”

费尔(8；[illegible])：最坏的是假装脚疼的孩子，“因为他不想出去，而且因为他不听母亲的话”。

劳德(8；[illegible])：一上来就说最坏的是说摩托车的那个孩子。然后，他又自动地补充：“我错了。我将处罚那个不愿意出去的孩子。——另一个孩子干了些什么？——他是开个玩笑。”

希(9；7)：“哪个最坏？——说脚疼的那个。——为什么？因为那不是真的。——他为什么要那么说？——这样，他就不出去了。——另一个孩子呢？——为了使他们相信他在车上待了一会儿。——哪个最坏？——说脚坏的那个。”

Ⅲ. 画图画的故事和剪刀的故事 费尔(8；[illegible])：“哪个最坏？——第一个（画图画的那个）。他说这些来出风头。第二个孩子（剪刀的故事中的那个孩子）为的是不挨骂。——很对。哪一个最坏？——第二个。”

劳德(8；[illegible])：“哪个最坏？——说剪刀的那个孩子，因为他说那些是为了不将剪刀拿出来。——另一个孩子呢？——他说那些，这样，人们将表扬他。——你对谁处罚得重些？——说剪刀的那个孩子。——为什么不对另一个处罚得重些

呢？——因为和他同班的那些孩子很清楚地知道他画得怎么样。"所以，劳尔德认为，谎话越是明显，谎话就越无关紧要。——这与客观责任信奉者所坚持的正好相反。

德拉(9;)：最坏的是说剪刀的那个孩子。"他为什么要说那些？——这样，他母亲就不责骂他了。——为什么另一个孩子要说他画了图画？——为了使孩子们相信他能画得好。"

这里，同样使人们感到惊奇的是，客观责任信奉者所使用的那些论据重新出现了，然而，这些论据是用来支持相反的论点的。持客观责任观点的被试儿童认为关于狗和牛的谎话是严重的，因为它不可能，而且，儿童提出的进一步的论证是母亲"不相信它"和"一看就知道它是谎话"。目前的持主观责任观点的被试儿童则与之相反，认为同样的境遇却表示谎话并不严重：如果你一眼就看出一个陈述是错误的，这意味着提出这个陈述的人并不想欺骗你，而是夸大或出了一个差错。阿尔并不认为那个关于狗的故事是个谎话，因为母亲知道没有像牛一样大的狗。越是不像谎话的谎话，这个谎话就越坏，这与年幼儿童所持的观点正好相反。

现在，我们转向研究我们必须要考察的最后一个问题，即客观责任与谎话的物质后果之间的变化关系。

在使用为前面的实验而设计的那些故事的过程中，我们发现，儿童始终或多或少地认为，如果谎话伴随有造成不幸（物质的）后果的行为，那么这个谎话就更加严重些。因为后果重于意图，这与有关笨手笨脚和偷窃的事例是相同的。例如：

克尔(7;)："一个小男孩打翻了桌子上的墨水瓶。在父亲回来的时候，这个孩子对他说，不是他打翻墨水瓶的。他说，打翻墨水瓶的是猫。这是个谎话吗？——是的。——这个谎话坏还是不坏？——坏。——为什么？——因为弄上了一大块墨渍。"

杜布(8;)："两个儿童为他们的母亲买了一些鸡蛋。但他们在回家的路上玩耍，并打碎了鸡蛋。第一个孩子打碎了十二只鸡蛋，另一个孩子打碎一只。回到家时，他们告诉母亲，一只大狗向他扑过来，于是鸡蛋打碎了。他们说的这些是谎话吗？——是的。——这两个谎话一样的坏吗？——不，一个比另一个坏些。——哪一个？——第一个，因为他打碎的蛋多些。——不过，我不是在说第一个孩子，我的意思是指第一个谎话。第一个谎话是什么？——他说是狗打碎鸡蛋的。——第二个谎话呢？——他也说那是狗。——那么，这两个谎话是一样的坏吗？——不，第一个谎话坏，因为这孩子打碎了许多鸡蛋。"

换言之，如果一个物质的行为是和一个谎话紧紧相连的，那么儿童便难于把心理行为的谎话同伴随的外部行为的实际后果分离开来。这些例子的唯一用途是，它们显示出了这种分离的缺乏。用这种类型的故事方法来对儿童的评价作任何进一步的分析，

都将是很困难的，因为需要讨论的材料数目不是两种，而是三种：谎话、伴随的行为和行为的后果。所以，我们放弃了这种类型的问题。

我们代之以给儿童讲成对故事的方式来努力系统地解决问题。在成对的故事中，其中的一个包含有明显的欺骗意图，但没有造成太大的物质后果，另一个只不过是一种差错，但导致有害的后果。这些故事就是我们在本节开始时就交代了的故事Ⅳ.A和故事Ⅳ.B：(1)一个小男孩故意给一位绅士指一条错路，但这位绅士却没有迷路；(2)一个小男孩由于出差错而给一位绅士指了一条错路，而且这位绅士迷了路。询问的结果表明，同有关笨手笨脚和偷窃的事例一样，有一些儿童考虑物质后果，并且仅仅从物质后果的观点来评价说话；另一些儿童只考虑意图。前者的平均年龄是7岁，后者的平均年龄是10岁。这样，我们在这里也看到了两种不同的态度，其中一种态度似乎比另一种态度的发展程度高些，但是，在6至12岁之间的任何年龄之中，这两种态度的例子都可看到。

下面是客观责任的例子。

依(6;[illegible])："这两个孩子中，哪一个最坏？——那个不知道卡洛街在哪儿的孩子。——为什么他最坏？——因为绅士迷了路。——另一个孩子知道卡洛街在哪里吗？——是。——他为什么不说？——闹着玩。"

法尔(7;[illegible])很正确地复述了这些故事："哪个最坏？——迷了路的那个（使绅士迷了路的那个孩子）。——这个孩子知道卡洛街在哪里，还是不太知道？——不太知道。——哪一个最坏，是那个不知道路并使绅士迷了路的孩子，还是那个知道路但不告诉绅士而绅士最终没有迷路的孩子？——迷了路的那个。"

费尔(8;[illegible])："哪个最坏？——第一个，因为他使绅士迷了路，而向第二个孩子问路的绅士却没有迷路。"

卡尔(8;[illegible])：最坏的是"使绅士迷了路的那个孩子，而不太坏的是没有使绅士迷路的那个孩子。——如果你得处罚他们，你将对谁处罚得重些？——不知道卡洛街在哪里的孩子，他出了一个差错。——但是，另一个孩子不是欺骗绅士了吗？——是的，但绅士没有迷路。——如果绅士迷路了呢？——他们将同样的坏"。

下面是另一种态度的例子，从处于中间状态的事例开始。

沙普(7;6)："其中的一个孩子是不是比另一个坏些？——不，他们俩一个样。——绅士会生气吗？——是的，其中的一个比另一个更生气。——哪一个？——没有找到路的那位绅士。——如果绅士又看到这两个孩子，会怎么样？——其中的一位绅士将要责骂孩子，比另一位绅士责骂得厉害些。——哪一位绅士？——没有找到路的那一位。——他这么做对吗？——不对，因为那孩子不认识路。"

杜尔(7；[illegible])："他们俩是一样的呢，还是其中一个比另一个坏些？——一个比另一个坏些。——哪一个？——那个闹着玩的孩子。——绅士迷了路，还是没迷路？——他没有迷路。——另一位绅士呢，当时那孩子出了差错？——他没有迷路。——你将对哪一个孩子处罚得重些？——闹着玩的那个。"

克莱([illegible])："哪一个最坏？——知道那条街在哪里而进行欺骗，最后绅士没有迷路的那个孩子。"

凯姆([illegible])："哪个最坏？——知道那条街在哪里但没有说的那个孩子。——绅士迷路了吗？——绅士没有迷路，因为他又问了另一位绅士。——另一个故事里的绅士干了些什么？——他迷了路。"

劳德([illegible])：最坏的"是知道街不在那儿的那个孩子说的谎话。另一个孩子不知道自己说错了。——他们该受处罚吗？——那个知道却故意说错的孩子应受到处罚。"

凯[illegible]([illegible])：最坏的是"故意那么干的孩子。第一个孩子是骗了人，但他并不知道"。

这些回答清楚地说明了我们在笨拙和偷窃方面的发现。年幼儿童倾向于忽略意图而仅仅考虑行为的实际后果。相反，年长儿童则注意到动机。在这方面最有趣的是[illegible]([illegible])的回答，他知道成人在评估过失时只考虑行为的后果，不过，他认为成人是错的，而且他更注意意图，而不太注意物质的行为。

因此，所有这些材料似乎都集中于一点。我们现在必须讨论的问题是，儿童怎样才能不断地摆脱这种道德实在论，并且完全根据意图来判断行为。在这一点上，对先前的结果以及对不说谎的责任所引申出来的另一些问题作进一步深刻的分析，将使我们的研究纳入正确的路线。

4. 说谎和两类尊重

在早年的阶段，说谎为什么会引起如此自相矛盾的道德实在论，这种实在论对于说谎和欺骗的真正严重性的想法是非常模糊的？怎样才能使儿童从开始的客观责任不断地达到对说谎作心理方面的评价？这两个问题之间的联系是非常密切的。

如果我们把目前的资料和观察游戏规则发展时所得到的较为确定的结论加以比较，这个问题便能很容易地得到解释。因为从游戏规则的发展来看，我们能够确定，在儿童道德判断的演变中，存在着两个不同的过程。一方面，有成人或年长儿童的约束，这种约束还不能消除自我中心式思维或自我中心式行为，而是很容易地与后者结合起来，并导致纯粹外在的和实在论的规则观念，然而这种观念对规则的实践并不发生有效的影响。另一方面，存在着协作，在我们看来，这种协作既能消除自我中心的实践，又能

消除对强制的神秘态度，而且导致对规则的成功应用和对规则含义比较广泛和比较深入的理解。所以，下列的考虑提示了它们与说谎的联系。首先，道德实在论是自我中心与约束相联合的结果。由于儿童意识不到自我中心主义，他自发地倾向于根据他的欲望来改变真实，并忽略"诚实"的价值。所以，在儿童的心目中，由成人的权威所强加的"人不能说谎"这个规则似乎相当神圣，而且需要对它作比较"客观的"解释，这仅仅是因为这个规则实际上不符合儿童所有的内部需要。因而就出现了道德实在论和客观责任感，这便意味着对规则不适当的实际应用。其次，如果协作的习惯使儿童认识到不说谎的必要性，那么，规则便是可以理解的和内在的了，而且将只会造成主观责任的判断。

我们将依次地考察这两个方面。在考察第一个方面的时候，我们只是表明前面所讨论的结果；而对第二个方面的考察，我们将分析某些新的材料，这些新的材料包含在儿童给出的说谎和不说谎的理由之中。

由于斯特及其拥护者所做的杰出的工作，尽人皆知七八岁以前的儿童在坚持真实性方面存在着系统困难。在他按照自己的欲望和想象来曲解现实时，实际上他并不是为说谎而说谎。也就是说，他实际上并不是想欺骗任何人，甚至并没有确切地意识到他在干些什么。对于他来说，一个谎言命题的价值不如一个希望命题的价值。而且，儿童所讲述的故事、证据和解释应该被看作为他们情感的表达，而不应看作为可能是正确或错误的信念的表示。诚如斯特所说的那样，存在着最为易见的谎话或"假谎"(pseudo-lies)这样的东西。从那时以来，便从各个角度对儿童的谎言加以研究，而且在七八岁以前的任何时候都可以看到假谎的自发性。

或许，始终没有得到人们普遍理解的是，儿童心理的这个特征既是智慧的特征，同时也是一种道德次序的特征，而且，它与儿童思维的一般规律，特别是智慧的自我中心现象是有联系的。因为说真话的需要，甚至是为了自己而说真话的需要，只有在一个人作为社会的一员而思考和行动的时候才是可以想象的，但这并不是指任何社会（尊卑之间的强制关系经常驱使后者说谎），而是指那种建立在互惠和互相尊重，因而也是建立在协作基础上的社会。

个人自发的心理态度到底是什么呢？我们发现，即使是在语言出现之前，处于在游戏规则方面曾提到过的运动水平的时候，虽然儿童的活动始终受到对他周围事物不断地适应所调节，然而它倾向于利用这些事物来练习某些器官的官能或满足某些心理生理的倾向。事物、外在的客体便这样地或多或少地同化于组织起来的运动格式之中，而且由于这种客体同化的持续进行，儿童自己的活动便成了游戏活动的起点。不仅如此，当纯粹的活动加上了语言和想象时，同化便得到了加强，无论在什么地方，内心实际上都没有感到将活动本身同化于现实的需要，它的自然的倾向将是按照其欲望和想象来歪曲其周围的客体，总之，它是利用这种客体来达到自我的满足。这些就是标志儿童思维早期形式的智慧的自我中心状态。

儿童的第一个信念是直接的(immediate)而不是控制的(controlled)。如同皮埃

尔·让内(Pierre Janet)所说的,仅仅是断言的,而不是"反省的"。我们必须把这个显著的特征归之于这些情况:进入2岁～7岁儿童头脑的每一个思想,开始时总是以信念的形式,而不是以有待证实的假设形式出现的。固然年幼儿童几乎把有系统的虚构作为一种游戏,他不仅自己玩这些游戏,同时也与旁人一起玩。然而,人们还不能将它称为假说;在早期的游戏和断言的信念之间的联系就是如此之紧密。最后就有了假说,这种假说是一种对旁人使用的虚构,并且适用于将儿童从任何由环境造成的地方摆脱出来;从假说中,他很自然地确信,通过虚构一个谎话便能使自己解放出来。就像从智慧的观点来看,儿童将用任何手边的信手拈来时构成的神话来逃避困难的问题一样,从道德的观点来看,令人为难的窘境将引起假说。这只不过是早期儿童思维一般规律的应用,它总是直接引向其自己的满足,而不是引向客观的真理。只有在儿童自己的思想与旁人的思想接触时,真实才开始在他的心目中获得价值,结果才能成为一种道德要求。只要儿童还停留于自我中心状态,真实将不能引起他的兴趣,而且他将认为,按照他的欲望来变换事实是没有危害的。

这样我们就明白,儿童自发的思维结构几乎要将他引向说谎——或从我们的观点来看是谎话。在这种情况下,由成人所规定的有关诚实的一些法令将会产生什么样的结果呢?在儿童第一次说了谎话,或为了避免惩罚和责备而第一次说了某些不真实的话的时候,父母便向他们的孩子指出,他做了错事,并因此而教训他要尊重事实。我们已同意博维先生的观点,承认这种类型的命令(这些命令是由被儿童尊重的成人所规定的,而且经常是在非常强烈的情感状态下所规定的)足以在儿童的思想中引起良心的义务,即诸如不要再说谎等确定的责任感。此外,正如我们在打弹子游戏中所看到的那样,儿童可能感到一个规则是神圣的、必须履行的,但实际上这个规则并没有得到适当的应用。人们甚至可以说,如果违犯规则必然要导致持续的冲突(因而导致有罪感),那么,在一定的情况下,规则还是没有得到完全的应用,这规则就越被感到是必须履行的。即使情况如此,我们也可以说,在七八岁以前,儿童自发地倾向于改变事实,对于他来说,这么做似乎是非常自然和完全无害的。但是,他把不对成人说谎看成是他的责任,并认识到说谎是一种"坏"的行为。道德实在论和客观责任就是如此自相矛盾境遇的不可避免的结果。

不错,是两组原因的协同作用造成了这个结果。第一组原因是属于正常的情况,而且它将在本章的结论部分加以处理:儿童在每一个思想领域里都是个实在论者,所以在道德领域里,他将很自然地比隐藏的动机更强调外在的、有形的因素。第二组原因是我们所描述过的情境所特有的。显然,如果诚实的欲望不符合儿童根本的本性,那么,即使成人的命令带有神圣的色彩,它始终还是外在于、似乎也是附加于那具有不同结构的内心的。因为这种命令的精神实质只有通过经验才能够得到理解。为了发现一个谎话所包含的全部内容,人们就必须真正感到有与旁人交换思想的欲望。开始时,这种思想的交换不可能在成人和儿童之间进行,因为开始时的不平等相当严重,并且,儿童努力

来模仿成人，但在同时又对成人有所戒备而不是真正与成人交换思想。我们已经描述过的这种情境几乎是单方面尊重的必然产物。命令的精神实质未被同化，所保留下来的只是命令的字面意义。因此便产生了我们已经观察到的这种现象：儿童把谎话看作是"不真实的东西"，而不考虑说话主体的意图。他甚至进而将谎话与粗鄙的语言的禁忌、"坏字眼"相比较。就责任判断的方面来说，谎话距离现实越远，也就越严重。这种客观责任便成了其最早阶段单方面尊重的必然产物。

现在转向我们自己提出的第二个问题。我们要问的是，儿童怎样才能达到对谎话的真正理解，并能做出主观责任的判断。如果我们还记得之前我们讨论的……由单方面尊重向互相尊重的过渡使儿童从道德实在论中解放了出来，那么，主观责任的判断跟随了客观责任的判断就是相当自然的事了。但是，在作进一步讨论之前，我们先分析一下这方面的非常有趣的一些事实。

如果我们所说的是正确的，那么，就要面临两个问题。第一个问题是，儿童关于不说谎的道德作用是什么？下一个问题是：从什么时候起，以及在什么条件下，儿童认为对他的同伴说谎是个道德错误？我们将看到，对这两种类型的问题所做的回答表明，在互相尊敬和协作之中，人们将找到使儿童逐渐理解"诚实"这个法令的真正因素。

我们首先要搞清，为什么人们不应该说谎。比较普遍和最早出现的理由是，因为"你要受到惩罚"，所以你不准说谎。下面是一些例子：

> 赞布(6;?)："为什么我们不准说谎？——因为上帝惩罚他们。——假如上帝不惩罚他们呢？——那么，我们就能说谎"。
>
> 罗克(7;?)："如果你说谎，会发生什么事情？——你会受到惩罚。——如果你不受惩罚，说谎还坏吗？——不。——我来给你讲两个故事。有两个小孩子，他们每人各打碎一只杯子。第一个孩子说不是他打碎的。他的母亲相信了他，没有给他惩罚。第二个孩子也说不是他打碎的。但是，他母亲不相信，而且惩罚了他。他们说的两个谎话是同样的坏吗？——不。——哪一个最坏？——那个受到惩罚的孩子。"
>
> 伯德(7;?)告诉我们，在我们上一节中所提到的关于狗的故事和学校老师的故事中，母亲知道那是不真实的谎话最坏。然后，他又自发地补充了下列难以理解的说明："她知道的是最坏的。——为什么？——因为如果她知道，于是她能够马上就责骂他。如果她不知道，她就不能马上责骂。这个孩子不知道为什么她在责骂他一点儿也记不得了。——孩子在什么时候最坏，在他马上挨骂的时候呢，还是不在他马上挨骂的时候？——如果他马上挨骂，他就最坏。"
>
> 德勒(9;0)："说谎为什么坏？——因为你受到惩罚。——如果说谎而不受惩罚，说谎还坏吗？——不。"
>
> 拉芬德尔小姐(Mlle Lafendel)最近在"儿童之家"作的下列观察值得引用。一个6岁的女孩刚刚说了一个谎话，拉芬德尔小姐问她说谎对不对，得到的回答是：

“那没关系，我妈妈不会知道！”

请看巴伯德的叙述，他是多么恰当地注意到这种情境啊！然而，如果儿童马上受到了责骂，他就更坏——普通的教育造成了多么不幸的道德！总之，这些儿童之所以把说谎看成是坏的，是因为它受到惩罚；如果不受惩罚，说谎就是允许的。这乃是客观责任的最纯粹的形式。此外，我们甚至不应该把这些事实解释成为一种相对的不道德。儿童们用意并不是认为，避免责罚就是完全无罪的。这些被试所想的只是，惩罚是谎话严重性的标准。说谎是禁止的，虽然并不太清楚为什么要这样。其证据就是，你要为此受到惩罚。如果谎话不受惩罚，它就不“坏”。于是，这些回答的意思是，就日常和成人禁止说谎这个意义来说，它是一种错误。这乃是他律的最朴素的形式，而且它进一步证实了我们对初期实在论的阐述。

下面是一些稍微进步了的回答。说谎本身就是一种错误，而且即使不受惩罚也还是如此。

杜尔([illegible])：“我们允许说谎话吗？——不，说谎是坏的。——为什么？——因为我们要受惩罚。——如果我们说了谎话而不受惩罚，说谎是不是坏？——坏。——假如有一个国家，这个国家只有小孩，而且如果说了谎话没有人知道，那么，说谎是不是还坏？——说谎是坏的。”

马尔([illegible])：“说谎为什么坏？——因为我们要受惩罚。——如果你不知道自己说了谎话，它还是坏的吗？——它还是坏的，不过不太坏。在这里，我们看到了上一种回答类型的残余。——为什么它还是坏的？——因为它毕竟还是谎话。”

狄夫([illegible])：“如果说谎不受惩罚，它仍然是错误的吗？——说谎话的孩子仍然是错的。”

阿尔([illegible])：“如果说谎不受惩罚，它是不是坏的？——当然是坏的。”

于是，到了这一阶段，规则变成了必须遵守的东西而不管惩罚与否，即不管规则内在的约束力量。这就是P·博韦已经注意到的现象。开始时，命令是与发布命令的人紧密地联系在一起的，后来，命令就被儿童内化着加以概括，并由此而成为普遍的东西。这是一个过程，在这个过程的次序上P·让内所描述的有关他的“合理性的”阶段是相同的。正如有些道德规律一样，行为的规律最终被置于他们所给予的实际背景中，并因而成为普遍的和绝对的了。

即使规则以这种方式来加以概括，但仍然是受外界支配的。毫无疑问，儿童接受那种已经施加给他的特定的命令，并把它提高到普遍规律的水平。这个理性的扩大过程或许已经是由于协作的缘故。不过，规则可能还是处于一种外在于儿童自己意识的强制的形式。现在我们将看到，由于儿童自己理解力的不断增强，这种状况是如何随时间而消除的。

就事实而论，10至12岁的比较年长的儿童普遍提出的反对说谎的理由是这样的：

诚实是互惠和互相一致所必需的。确实，在他们所宣称的动机中，人们可以发现一整套的成人谈话的用语："我们绝不应该说谎，因为说谎无益"（阿尔，11）。（"我们一定要说实话……我们的良心要我们这么做。"（霍夫，11；0）但是，在讲述这些值得称赞但经常是无意义的套话的时候，我们能够看到一种反应，如果说这种反应并不完全是自发的，它至少也是建立在经验基础之上的。我们正在谈论的这种反应是指，诚实是必要的，因为欺骗别人将破坏互相信任。在这方面，下面的事实给人以深刻的印象，即年幼儿童认为，由于谎话令人难以置信，所以它完全是坏的，与此相反，年长儿童之所以对谎话加以谴责，是因为它能成功地欺骗了别人。

下面是年幼儿童在这方面态度的一些新的例子，顺便说一下，在本文前面的段落中，我们已经不止一次地提到过它们。

布格（6；[illegible]）：关于狗的谎话比关于得到好分数的谎话坏些，"因为你母亲会相信"后一个谎话。

罗克（7；[illegible]）：谎话是"不好的"。——为什么不好？——"因为你有时候相信，有时候不相信。"——哪一个坏些，是你相信的那些谎话呢，还是你不相信的？——"那些你不相信的。"——两个孩子都说脚疼，这样他们可以不出去送信。一个被人家相信了，另一个不相信。哪一个最坏？——"你不信的那个。"——为什么？——"因为只有表面你才会错。因为如果相信了这个孩子，表面现象会使你认为他脚疼；这个谎话可能是真的，因此它比一看外表就知道是假的那个谎话要好些。"

[illegible]夫（7；[illegible]）："什么时候谎话是坏的，是人们相信它的时候呢，还是不相信它的时候？——你不相信的时候。"

相反，年长的儿童认为，正因为谎话达到了它的目的并成功地欺骗了别人，所以谎话是坏的。因此，真正把握了说谎的反社会特征的那些儿童不再说，我们不能说谎，"因为我们要受到惩罚"，而是因为这么做是与互惠和互相尊重相悖逆的。

迪恩（8；[illegible]，早熟）："为什么我们必须不说谎话？——因为如果每个人都说谎，那就没有人知道他们在说什么了。"

奥夫（11；[illegible]）："说谎为什么是坏的？——因为母亲相信它。"——这与年幼儿童使用的标准正好相反。

洛克（[illegible]）："为什么说谎是坏的？——因为你不可能再信任人了。"

凯（1[illegible]；[illegible]）：关于学校老师的谎话比关于狗的谎话坏些，因为"你不能识别说老师的那些话哪些是真的、哪些是假的。"

于是，随着年龄的增长变化似乎表现出互惠方向上的明确进步——单方面尊重（绝对命令的根源，只是接受命令的字面意义）让位于互相尊重（道德理解的根源）。事实上，在这个进步的过程中，我们能够区分出三个阶段。在第一个阶段中，说谎是错误的，因为它是惩罚的对象，如果没有惩罚，它就是允许的；然后，谎话成了本身是错误的某些东

西，而且，即使没有惩罚，它也还是错误的。最后，谎言是错误的，因为它与互相信任和爱护相冲突。这样，说谎的意识便逐渐地内化，而且我们可以大胆地假设，它是在协作的影响下才逐渐内化的。如果把这种进步仅仅归因于儿童的智慧（它不断地改善儿童在开始时纯粹实在论意义上的理解），那么，我们只是在推卸这个问题。因为如果不是通过逐步增加的协作这一手段，心理的智慧怎么能随着年龄而受到促进？当然，协作要以智慧为条件，但下列的循环关系也是极其自然的：智慧致力于[illegible]了协作，但智慧为了其自己的形成，它也需要这种社会的工具。

如果我们的假设是正确的，那么，我们现在就应该看到，儿童之间的说谎（开始时，儿童认为这是合法的）将由于受到他们相互之间所保持的关系的排斥而中止。这也是我们必须考察的第二个问题。事实证明，情况确实如此。

我们先列举一些年幼儿童的回答，他们认为，在儿童之间说谎是允许的。

费尔（[illegible]）："对大人说谎和对孩子说谎完全一样吗？——不。——哪个最坏？——对大人说谎。——为什么？——因为他们知道那不真实。——请注意实在论标准自发的再现②。纵然说出是谎话，它也不太坏。——那对孩子说谎怎样呢？——那是允许的，因为他们比较小。"

布利（[illegible]）："对大人说谎和对孩子说谎不是一回事。——哪个最坏？——对成人。"

伊里丁（[illegible]）："你可不可以对别的孩子说谎？——是的，当然可以。——那坏不坏？——它也稍微有一点儿坏。——对大人说谎坏些，还是对孩子说谎坏些，或者它们是一样的坏？——对孩子不那么坏。——为什么？——因为他们不是大人。"

德拉斯（[illegible]）："对大人说谎比较坏。他们比孩子大，小孩子互相之间可以说坏字眼①。"

卡巴（[illegible]）：你能够对孩子，但不能对成人说谎，"因为一个绅士比一个儿童宝贵些"。

埃姆（[illegible]）："如果它不真实，孩子并不知道，大人知道，所以它比较坏！"

皮（[illegible]）："对大人说谎坏些，因为他们年纪大些。"

埃尔（[illegible]）："对孩子没关系，你能够对他说谎，但你必须不对大人说谎。"

与此相反，几乎所有的年长儿童坚持，欺骗成人是错误的，但他们认为，欺骗自己的朋友也是坏的，甚至更坏些。你能够说些开玩笑的话，但是，在儿童之间和对成人一样，一个认真的谎话是应该受到指摘的。

① 参见"谎话"的定义。

② 参见一个我们以前从未询问过的儿童自发地提出的实在论的标准。

下面是一些例子。

博(7;10)："可以对孩子说谎吗，对孩子说谎同对大人说谎同样的坏吗，它们都是一回事。"

迪(8;6)："对孩子说谎是同样的坏，因为孩子不能知道你是否在说谎，而且他不高兴。"这论据和埃妮的论据针锋相对

奥德(9;6)："对孩子说谎比较坏，因为孩子比较小。"

德恩(11;[illegible])："对孩子说谎比较坏，因为他们相信它。"

科特(12;8)："你对成人说谎会受到更多的责骂，但它们彼此是一样坏的。"

卡尔(12;[illegible])："有时候，你几乎不得不对大人说谎，但对另一个同伴这么做是糟糕的。"

这些回答表明，儿童同伴之间的给予对于提高他们理解说谎的动机性质起了多大的作用。例如，将埃妮的回答同迪的回答加以比较，埃妮受到权威的支配，对他来说，一句看出是谎话，它是错误的；而迪已经理解了友谊，在他看来，因为谎话欺骗人，所以它是错误的。

最后，我们能够解决下列两个我们自己在上面提出的问题：如果年幼儿童的表现出几乎是系统的道德实在论的特征，并在一定的情况下导致客观责任居于支配主观责任的地位，这是因为成人的约束和儿童的自我中心论之间的特殊关系。儿童对成人的单方面尊重迫使他接受成人的命令，即使这些命令并不能立即付诸实行。因此就有了规则的外在性和由它们所引起的从字面上进行道德判断的特征。相反地，如果由于儿童的发展内化了这些命令并形成了自己的主观责任观念，这是由于协作，由于相互尊重使他不断地加强对于心理和道德的现实生活的理解。这样，"诚实"便逐渐地不再作为由外力所强加的一种责任，并成为由自由的个人意识所设想的一种内在的目标。

总之，对成人强加于儿童的规则所做的研究，进一步证实了我们对于年幼儿童从年长儿童那儿接受的那些规则所作研究的发现：在每一个心理现象这个总的有机体中，互相尊重和单方面尊重可能是紧密地相连的，不过，这两个过程导致了不同性质的结果。

5. 结论：道德实在论

询问方法所获得的结果不可避免地有不够准确的地方，现在，必须努力通过正确的解析来纠正这些不够准确之处，看一看我们的研究结果在儿童整个的道德生活中究竟占据什么地位。

我们可以在道德思维中区分出两个不同的活动的水平。首先，有一种有效的道德

思维，即当主体与现实发生了联系并遭到打击和反对时，在活动中逐渐建立起来的“道德经验”。正是这种“道德经验”才使他形成这样的道德判断，这样指导他对一些特殊的事例做出道德判断，并使他能够对别人的那些多少与他直接有关的行为做出评价。其次，还有一种理论的或言语的道德思维，这种思维通过各个环节与前者紧密地联系了起来，但是理论的道德思维脱离了道德经验，就好像反省思维没有直接的活动一样。不论在什么时候，如果要求儿童对与他无直接关系的别人的行动做出判断，或要求他就有关他自己的行为、不考虑实际的举动而表示一般的原则看法时，就出现了这种言语的道德。

对于责任感判断的分析，我们不能说仅仅是在研究儿童理论的道德思维，而且丝毫没有涉及他的实际的和具体的道德思维。这同我们对游戏规则的询问是不同的。在游戏规则的询问中，我们能够同时考虑到这两个方面。至于这种言语的水平，我们的结果是相当一致的。虽然我们不能提出任何一些严格意义上的、按照一个必然的顺序相互连接起来的阶段，但是，我们能够界说一些过程，这些过程的最后阶段彼此是截然不同的。在每一名儿童的生活中，这些过程可能或多或少地互相混杂和重叠，不过，它们标志了道德发展主要的差异。例如，我们看到，儿童理论的道德既可以隶属于从单方面尊重中产生的服从原则（他律的道德和客观的责任），也可以隶属于基于互相尊重的那些原则（内在的道德和主观责任）。

但是，我们目前要面临的并在本章开头部分评价方法论时已经提到的问题是：这些结果与儿童实际的、具体的道德思维中的哪些内容相一致。可能有两种解答。言语的思维可能是具体思维的迟延的、有意识的实现。在这种情况下，我们在谈到并研究过的服从和道德实在论必将符合于在行动中起支配作用的道德实在论，这种实在论无疑是儿童从理论上谈到它时已经放弃了的。然而，这种实在论在具体的行动中仍然产生了自发的反应。但是我们已经看到其表现的这种言语的道德也可能与儿童实际的思想完全不相符。所以，在儿童具体的决定和判断中，他们完全不表现出任何的道德实在论。当他们在生活中遇到类似像牛一样大的狗或一个孩子为得到奖赏而自夸取得好成绩这些谎话时，他们会毫不犹豫地认为后者比前者坏些。在这种情况下，只是言语的反省便足以造成一种纯粹的人云亦云的形式，而与过去的和目前的行动毫无关系。

我们首先来检查一下可能有的定义上的含糊。这第二种解释并不等于说询问已造成所有那些的结果。在生活中，儿童会经常发现他自己处在类似于我们在询问时所描述的那些境遇之中。他能听到人们对其朋友不端行为的议论，他也有机会根据传闻对这些不端的行为加以判断。而且，类似于我们已经看到的那些现象很可能会以完全自发的方式而出现。同样地，我们早先所得到的有关实在论和人工论的那些结果也符合于经常从儿童口头上听到的那些谈论。不过，这只不过是进一步地回避了这个问题。我们仍然得考虑这些自发的言语上的反省：它们到底是否使某些有效的思维形式进入了意识？

事实上我们相信，即使是对儿童来说，理论的道德反省的确可能逐步地有意识地实

现所谓的道德活动。因此我们便认为，上述结果在一定的方面符合了实际的道德事实。但思维和行动之间的关系远不像人们一般想象的那么简单。所以，为了正确地、如实地把握我们的结果，有必要稍微强调一下我们正在讨论的这一个要点。

首先，正如克拉帕雷德已经很好地表示的那样，思想或观念是以与它们实际形成相颠倒的顺序进入意识的。在意识实现的顺序中最后认识到的是在活动的顺序中最先形成的那些思想或观念。这样，如果说在言语的水平上，道德实在论看来是一个早期的事实，但并不能因此而认为在行动的水平上也是如此。善的观念——一般说来，它比纯粹的责任观念出现得晚些，尤其是对儿童来说它也许是最后被意识实现并认识到的，而它却是道德生活（与亲密感情的需要）的基本条件。相反，由于道德实在论是成人施加于儿童的约束的结果，所以，同简单的渴望相比较，它或许是在善的观念之后发展起来的，虽然在儿童开始对道德进行反省（试图陈述它）时，它仍然是第一个被意识到的概念。

其次，有意识地去认识并不仅仅是理解那些已经很好地形成的思想。意识的实现是一种新构造，结果是在由行动形成了的结构之上叠加一个新得的结构。所以，意识的认识就这样晚于行动本身，因此便有了斯腾所注意到的时间错差。而且，我们已经在儿童思维的每一个领域里发现了这种时间错差。于是，如果我们已经注意到7岁至8岁的年幼儿童的道德实在论（我们不能在6岁以下的儿童中考虑它，因为6岁以下的儿童还不能充分地理解我们让他们判断的那些故事），如果这种道德实在论符合于道德行动中的某些表现，那么，我们必须探索为什么这种表现并不出现在这个时期，而是大大地早于这个时期。因为在行动的水平上，客观责任早就被完全地抛弃了，然而在理论思维的水平上却继续存在着。此外，我们在一些例子中看到，儿童根据客观责任的原则对我们讲给他们听的那些故事进行判断，但同时，在对我们谈到他自己的事件回忆时，他们的评价却又完全符合于主观责任的标准。既然如此，我们能否在道德发展的早期，发现一些符合我们在言语的水平上看到的这些现象的实在论的和客观责任的事例呢？我们相信，我们是能够发现的。

首先，应该注意，尽管人们可能反对在教育，特别是道德教育中使用任何约束，然而，完全不给儿童下达难以理解的命令也是不可能的。在这样的情况下（这种情况几乎是以权威为基础的传统教育形式的规律），接受命令这个简单的事实就几乎肯定会引起道德实在论的出现。下面是作者对自己的一个孩子进行观察时所见到的一些事例，也可以说，是在其父母尽可能地避免客观责任的孩子身上所观察到的结果。因此，下面的观察更加适用于这样一些儿童——这些儿童直接接触的人并不特别注意自律的道德和他律的道德这一复杂的问题。

> 雅克琳娜从未受到过严格意义上的惩罚。如果她大吵大闹，我们至多也就是在一段很短的时间内不理会她，而且还对她说，如果她能不吵不闹，我们便再回来。我们从未要她尽过什么义务，甚至也没有在不同她商议的情况下要求她被动地服从（在许多父母的心目中，毫不犹豫地被动服从是最高的美德）。我们总是努力使

地理解命令的"为什么"，而不是规定一些"绝对的"规则。最重要的是，我们总是以合作的原则对她提出一些要求：为了要她执行一些她自己不能理解的命令，对她讲的理由是"帮助妈妈"，使父母高兴，"为给妹妹看看"等。至于诸如"诚实"等年幼儿童难以理解的那些规则，甚至对她连提也没有提过。

在平常的生活中，从儿童的角度来看，要使某一戒律不含有任何直接的意义也是不可能的。例如在一定的时间睡觉、吃饭，不要毁坏东西，不要碰爸爸桌子上的东西等。在真正理解之前，儿童便接受并实施了这些戒律，它们很自然地会引起一种完全的他律道德，而且带有一种绝对的责任感，以及在违犯命令时的后悔感等。

例如，一天晚上，我看到雅克琳娜(2;11)在床上一根一根地抽着毛巾的纱。她妈妈早先曾经对她说，弄坏毛巾是不对的，抽毛巾的纱会使毛巾弄出个洞来，你不会修补等。于是，我便对雅克琳娜说："噢，这样妈妈会不高兴的。"雅克琳娜不慌不忙地，甚至调皮地笑着答道："是的，我在弄洞，你不会补"等。我继续写我的稿子，但她显然不想认真地考虑我的意见，她仍然在高兴地抽毛巾的纱玩。突然，她用一种滑稽的腔调对我说："笑！"为了不叫她得逞，我赶紧改变话题。雅克琳娜很清楚她自己的诱惑力，于是便对我说："我亲爱的好爸爸。"而且这件事就这样结束了。然而，第二天早晨，雅克琳娜一点也没有忘记它，她的第一句话便提到昨天晚上发生的事，她想起了毛巾，并问她妈妈是否不高兴。因此，尽管她最初的反应对我表现了可爱的无礼，我对她所说的话和对她的命令还是造成了通常的结果。

一天晚上，雅克琳娜又开始抽毛巾的纱，她妈妈又对她说，这很可惜。雅克琳娜很注意地听着，什么话也没有说。过了一会儿，她大声叫喊并哭了起来，一直到有人走到她面前，她只是想再见到爸爸和妈妈，而且要确信父母并没有怨恨她。

这个例子说明，无论什么命令是否带有显而易见的理由，它都产生了一种确定的责任感和错误感。在我看来，这样的感情显然在儿童清楚地意识到任何道德意图之前，但至少在能够区分什么是"故意做的"(即有意地和故意地拒绝执行命令的行为)和什么是"非故意做的"之前就建立起来了。一个2岁的儿童毁坏一条毛巾显然不会带有做坏事的意图，它只不过是在进行物理试验。即使你要求她停止抽毛巾的纱，她也可能忘记这命令并一再发生，或太强地想要这条毛巾，以致不能抵御最初的冲动。所以，我们不想把雅克琳娜的行为归入上面所描述的那类不服从的行动(从定义上讲，它是有意识的)中去，尤其不想把它归入有意为害的行动中去。然而，她还是清楚地表现出了一种有罪的感觉。只有到了3岁以后，我们才注意到雅克琳娜的行为含有这样的想法，即不能把有些"非故意做的"事情看作是错误。例如，我对她说："你刚才打扰了我。"她

答道："我不这么认为。"（换句话说："我不是故意那么做的。"）确实，在3岁4个月的时候，雅克琳娜使用了像"但那是你的错误"这类的词句。但这些词句仅仅用于物质的后果，而不是意图。正是在这个年龄——从开始说话一直到大约5岁的时候——最容易看到处于纯粹的自发状态的道德实在论和客观责任感。

因此让我们回到明显的客观责任的事例上来。在生命的最初阶段，清洁经常是责任判断的诱因，毋庸置疑，在这样的领域里，儿童的行为几乎完全没有意图的因素。即使是最保守的弗洛伊德学派也不能否认，在绝大多数情况下，在睡觉或玩耍时不能控制其身体机能的1岁或2岁的儿童只不过是没有获得对于身体的必要的控制能力。在这个年龄，极少发生有意图的甚或"无意识的"反抗清洁规则的事例。尽管儿童对清洁规则的反应具有纯粹的无意识的特征，但家长还是一定要对他们的孩子提出"清洁"的要求。如果发生了意外的事故，他们自然会表现出失望。总之，不管人们多么精致地处理这些事情，还是得有命令，所以也得有责任。不过，令人奇怪的是，与那种内疚感或忧伤的不是偶然的疏忽（诸如儿童忘记"请求"等），而是身体的动作本身。

> 例如，在雅克琳娜1岁2个月28天时，我们把她放在床上给她吃药，并告诉了她这药的效用。尽管她母亲采取了预防的办法，特别设法避免任何羞耻或内疚的反应，但当药物发生作用时，雅克琳娜非常心烦意乱。她的面部出现忧伤的表情，眼眶里充满了泪水，嘴巴下垂。而且，她明显地体验有一种感情，这种感情同她在正常的情况下由于自己的疏忽而出了差错时的感情是一样的。

但是，我们绝不能把这个特殊的情况看成是自发发展的客观责任的唯一领域。任何包含有物质方面之用的规则都允许有同样的偏差。有关饮食以及与饮食有联系的规则是另一个好的例子。

> 有时候雅克琳娜食欲不振，结果在食欲不振时期，她思维的基本规则就是关于饮食的那些规则。世俗（the world order）规定，人在4点钟时应该喝一杯可可，午间应吃满满的一碗蔬菜，午餐前要饮用几滴盐酸水等。一旦这些常态被接受，人们便根据是否与这些常态相一致来解释行为的正误，而且，这种解释并不考虑任何可能有的意图或环境。例如，在雅克琳娜2岁1个月7天的那一天，她身体不是很好，她母亲感到，让她吃通常那么多的一盘蔬菜可能太多了。果然，在吃了一两口以后，雅克琳娜露出了厌烦的迹象。但她坚持要吃完这盘菜，因为这是饮食的规则。让她吃下去没有什么好处，虽然雅克琳娜吃这份食物并不是一种享受，但她还是坚持自己的观点。每次喂她一调羹，她都咽不下去。但是，如果把碗拿走，她便再

---

1 在儿童的道德内，由于这么早地出现了判断，……第一次的"为什么"……大致相同，……注意到这一点是有趣的。事实上，我曾在其他地方（《儿童的语言与思维》第五章）已经表明，儿童第一次问"为什么"的时候与从有意图行动的意识实现中产生动机需要的时候是一个相同。

要回来，好像不将碗里的东西吃完就是一种过失似的。最后我们将碗拿走，并对她说，这不是她的过错，有时候一些人比别人容易吃饱。试图以此来消除她的顾虑。尽管她母亲采取了这些预防的措施，雅克琳娜后来还是哭了起来。即使是在哄住了她的时候，她还是露出了自责的神情，答应去睡觉等。

下面是另一个例子。在雅克琳娜2岁11个月20天的时候，她像平常那样服用盐酸水。但是，杯子里的盐酸水放得太多了，我们告诉她不要都喝下去。果然，在喝了一两口之后，她抱怨感到刺痛，她好像要呕吐，甚至像生了病。虽然如此，她还是想把它全部喝完。她母亲一再说没有必要都喝下去，并把她从椅子上抱下来。雅克琳娜突然哭了起来，好像她做了错事。她回过身去抓杯子，并坚持要全部喝掉。

由这两个例子很明显可见，儿童对于客观责任的评价是非常强烈和自发的。使我们感到惊奇的是，甚至在一个根本没有体验什么是权威，以及她的父母十分注意避免给孩子们任何命令的小女孩身上，被接受的命令也导致如此一种自发的道德实在论。父母所施加的规则造成了一种责任感，在这种情况下，即使父母本人要使这种责任感减弱也无济于事。的确，在我们刚才看到的一个事例中，自尊和有关责任的规则中，自尊心可能起了一定的作用。儿童不想在大人面前丢脸。然而，恰恰是这种自尊心是以一种实在论的规则意识为先决条件。如果儿童不把没有吃完碗中的汤，或者喝了杯子里的药等事实本身看作是一种道德方面的失误，在成人解除她这些责任时，她就不会感到有罪了。

我们已经看到了这种由笨手笨脚的行为所引起的客观责任的例子了。这促使我们回到本章开头部分所研究过的那些问题上来。因为现在，我们要分析儿童对他在故事中所听到的那些笨手笨脚的行动是怎样进行评价的。在儿童的早期阶段，他总是从一种纯粹客观的观点来看待他自己笨手笨脚的行动的，即使这种行为只造成对自己的损失时，也是如此。

大约在雅克琳娜2岁8个月时，她玩着我早先给她的一只贝壳，这只壳非常脆，一掉下来就被打碎了。雅克琳娜很难过，而为了使她相信，这不是她的过错，我费了好大的劲。

我们无需再引证这一事例。这只是在儿童中自发发生的事情，每个人都有机会见到这种情况。在这方面，儿童也是到后来才能区分无意识的（或纯粹偶然的）和由于疏忽或不小心而造成的笨手笨脚的行为。而在早期阶段，他们只考虑后果。

总之，我们相信，在儿童的幼年时期，即使是像雅克琳娜这样的情况（即成人把她的约束减少到了最低的限度），成人无法避免的约束还是必然会造成一定程度的道德实在论，而这种道德实在论将或多或少地表明家庭的性质以及父母与儿童之间结合的特征。

1 为了避免读者的误解，我们要顺便补充一下，雅克琳娜一点也不是过分受她父母尊重的命令束缚的孩子。

这样，道德实在论（下面我们将在言语的水平上加以观察）便是这些早期特殊现象的直接后果。

但是，在早期自发的道德实在论和我们在前面已经分析过的理念上的道德实在论之间，有一个我们不可忽视的中间环节，即儿童对于他的同伴，而不是他自己行为所做的判断。只要与他自己有关，但我们记得，很快地（约在7岁），在第一次出现问"为什么"并开始对动机感兴趣时，[illegible]对道德规则无意的违反。此后不久，他就学会以"不是故意的"为托词来为自己辩护。然而，如果是对他周围别人的行为做出判断，情况就大不一样了。一般讲来，无论是儿童（我们自己也是如此）要求别人甚于要求自己，这并非过分之词。这种现象的原因很简单。早在我们能够理解别人行为背后的意图之前，我们已经看到行为的外部表现。于是，我们便很容易地立即将这种行为的外部表现与已有的规则加以比较，并且基本上按照这种客观的标准对行为进行判断。只有通过不断地要求自己对别人抱有大量和对别人富于同情，我们才能克服这种倾向，并努力按照别人的意图来理解他们的行为。最终，儿童是能够具有这样的内在情感(introjection)的。但是，这个阶段正是对于我们的[illegible]协作（即打算了游戏中我们称之为"自我中心"的阶段，在这个阶段，[illegible]）。这一[illegible]。对别人的行为从心目的角度加以判断，也对我们自己行为做出判断[illegible]更大的努力，这是[illegible]。同时一个人自己行为[illegible]比较，在评价别人的行为时，道德实在论[illegible]。

下面是许多观察资料中的一个，我们[illegible]作者[illegible]夫人将这个资料分享给我们。在任何儿童身上都可以发现类似的情况。

I．马德（7岁）对她母亲说："妈妈，你知道吗，我已经把盘子擦干净了。"雅（[illegible]）补充说："我也是。"马德："不，不是这样[illegible]是[illegible]不，你没有擦过盘子[illegible]这么说就是顽皮。"母亲说："也许雅在说错话，并且认为她把盘子擦干净了。"马德说："不，不，她没有擦过盘子，是我一个人擦的盘子。"

II．雅说："你浑身都是污点，就是[illegible]"马德说："不，不对，不对[illegible]不对。"[illegible]马德狂怒地说："不对，你胡说……妈妈，雅在胡说！"

III．雅无意碰痛了马德。马德喊叫了起来："妈妈，雅真讨嫌，她打我。[illegible]不过她不是故意的，她不是想要碰痛我[illegible]她是的，她故意打我，她打得很重，打了好几下。"

在涉及对别人的行为进行评价的时候，我们已经探讨了多少有些人为的情境，儿童所考虑的不是在这些情境中直接观察到的，而是通过故事的方式所描述的行为。如果在有关别人行为的判断中，道德实在论保留的时间比对它个是个人的行为的判断时间要长些，那么，当儿童对我们纯粹以言语的方式所描述的故事中的事例进行判断时，自

德实在论保留的时间将会更长些，这是不言而喻的。然而，还有第二种现象参与其间，这便使问题复杂化了。

由于儿童的道德实在论在理论的水平上比在行动的水平上要复杂得多，所以，现在我们感到我们在处理一些新的不同性质的现象。事实上，蕴含在一切理论的反省思考中的意识理解，并不仅仅是在一段或长或短的时间之后对于实际行动中所发生的事情的重复。除了时间的间隔之外，反省思考的过程中内在地存在着一些歪曲。由于在即时的行动之后，紧随着或被加上了一种思想，而这种思想是不真实的，并且是自己的或想象的力量所释放出来的，所以，心理失去了活动的中心。一系列的错觉特别是不自觉的自我中心的错觉便活跃起来了。这样，正是在智慧的领域之内，那些试图进行推理的儿童将会面临一系列早就被实际智慧所克服了的困难。同样，在道德的领域中，如果儿童只是重新回答他所听到的一些故事，他将被引向做出缺乏同情心和没有心理学见识的判断，这就证明他多少有着一些系统的道德实在论。然而在现实的生活中，他肯定会同情那些同他远不相关的、认为有最大罪孽的人们。

所以，我们在结束有关自发的道德实在论在评价主体自己行为方面的逐渐减少的同时，它还会有其他一些延续——首先是在评价他人的行为方面，最后是在有关的故事、历史以及一般的社会生活等纯粹理论的反省思考方面……得到发展的。如果我们要探讨所谓的原始社会，我们将不得不做下列补充：……这些道德实在论的最终产物对整个社会集体的……成人对儿童的……相对……，它们能够通过一种容易被大量……作用于个人的……思想。然而，因为我们……仅仅是儿童，所以，我们在这里所谈论的只是限制在这一方面，即道德实在论……儿童……心理的……相符合。此外，这一结论与我们在……章……中所发现的结论也是完全一致的。任何规则，无论是年长者强加于年幼者的，还是成人强加于儿童的，在它们尚未被内化之前，都是外在于人的思想的。在规则完全外在的这个阶段内，最严格意义上的道德实在论同对于规则最不严格和最为自我中心的实践是密切相连的。

在提出了这一点之后，现在让我们从另一方面来解决道德实在论的性质问题，并把这个问题归结到我们在前面的讨论中已指出的重要的部分。换言之，我们不再把我们的结论看作是完整的，而是把它当作一个从早期的和相当混乱的倾向中所得到的最后的和间接的结果。现在我们必须要考察，以便确定其起源和条件的正是这种自发的道德实在论（儿童们所做的理论上的表述只不过是它的反映）。

在我们看来，道德实在论的产生似乎是由于两组相关联的原因——一组是儿童自发的思维（幼稚的"实在论"），另一组则属于成人道德的约束。但我们认为，这两组原因的结合绝不是偶然的，而是儿童心理过程最一般的特征，因为无论在智慧领域还是在道德领域，都存在着这两组原因。因为人类心理的基本事实是，社会几乎已经完全具体化为外在于个人的东西，而不是像被其本能所驱使的动物那样几乎仍然是内在于单个有机体的东西。换言之，正如涂尔干有力地表明的那样，社会的规则（不管它们是语言

学的、道德的、宗教的，还是法律的等）不能通过体内生物学遗传的方法，而只有利用个人相互之间施加外部压力的手段才能加以构成、传递和保留。我们还可以再换一种说法：就像博维对于道德范畴内的问题所论证的那样，规则不是作为一种简单的事实，而是作为前辈留传给他的事实才出现于儿童的思想的，而且从儿童生命开始最初的几年内，他就以一种特殊的适应的方式来尊重这些规则。当然，这并不妨碍某些规则比另外一些规则更包含有理性的成分，这是同人性最深的功能需要相符合的。但是，无论它们是理性的，还是仅仅作为一种惯例或一致的意见，由成人的约束强加于儿童思想的规则，开始时的确是或多或少地表现出一种外在化的和纯粹权威的特征。这样，儿童从早期个人主义（可以这么说，最初几个月"社会的"成分仅仅是生物学的社会，它是内在于个人的，因而也是内在于个人主义者的）向逐渐进行合作或它的过渡并不是直接的，从儿童生命开始的第一年起，他就在一种教育的控制下进行，而这种教育是始终存在着的，直到引起被克拉帕雷德巧妙地称之为十足的"短路"（"short circuit"）[1]时才告结束。

作为这方面的一种结果，我们要考虑一个过程：属于个人本身的自发的和无意识的自我中心状态、成人的约束以及协作。但是，儿童自发的自我中心状态和成人的约束，并不在所有的方面都互相对立，在某些领域内，它们是一致的，这就造成了一种自相矛盾的和使人感到奇怪的稳定的状态，这是一个基本特征。只有协作这一个因素才能将儿童从其无意识的自我中心状态中解放出来，而在协作将儿童从自我中心状态以及这种约束所造成的后果中解放出来之前，约束则起了完全不同的作用，并加强了自我中心的特征，至少在某些方面是如此。我们将试图在这些道德实在论方面的考察，此后，我们再将这种现象同在儿童智慧领域中表现出来的相类似的过程加以比较。

因此，趋向于解释道德实在论的第一组因素的基础是儿童思维最主要的特征之一——一般的实在论。因为儿童是一个实在论者，而"实在论者"的意思是指儿童在所有的领域，他都倾向于把他思想的内容看成是外在的。像萨利（Sully）所说的那样，儿童倾向于把他思维的内容加以"具体化"。而且，他有一种把所有人都具有的意识内容系统地加以具体化的倾向，由此便使他产生一种把社会生活的观点物质化并投射到宇宙中去的倾向。

为证实我们的论点，我们能够列举大量与道德实在论同时并存的现象，而无须费力地引证鲍德温的"投射的"逻辑（其准确的定义是完全的实在论，或者说是主观的东西和客观的东西不可分离）。

在这一点上，我们特别需要牢记儿童对于思维的产物或思维的手段所采取的实在态度[2]。例如，即使当儿童已经知道梦的内容是靠不住的，但在七八岁以前，儿童仍然

① 克拉帕雷德：《实验的教育和儿童心理学》。

② 见《儿童的世界概念》第一节。

[illegible]

[illegible]的不合适的固结点。

[illegible]

① 见《儿童的世界概念》。

德规则，物理的规律性是不能同道德的责任和社会的规则相分离的。儿童并不认为后两者（道德的责任和社会的规则）比前者（物理的规律性）重要些。事实远非如此，他只不过是在这两种概念之间未作任何的区别。总之，物理规律性的概念同心理或道德规律性的概念同样的原始（primitive）。但是，每一种概念都被看作是与其他概念相联系的。因此，道德规则应该保留某些有关它的物质的东西。像各种名称一样，道德规则也是事物的一个部分，一种表示特性的特征，甚至是宇宙的一个必要条件。那么，意图有什么作用呢？责任的问题只在于知道，法规是受到了尊重还是遭到了违犯。正像我们走路，不是由于我们的不小心，而是由于引力的法则我们才跌在地上的；我们不谈真实的情形，即使我们不是有意这么做，也要被称为说谎而遭到惩罚。如果我们继续不停地犯过错，那么，事情本身会来惩罚我们①。

总之，在我们看来，如果以这个观点来衡量的话，道德实在论乃是儿童思维的一种自然的和自发的产物。因为它并不像人们想到原始的思想那样自然地考虑到意图的问题。儿童对他自己行为的后果远比对自己行为的动机更感兴趣。只有协作才能导致将意图置于首要的地位，因为协作可以迫使个人不断地考虑别人的观点，以便将别人的观点同自己的观点进行比较。事实上，人们可以清楚地看到，幼小儿童自我中心的思想是多么的无意识，又是多么的缺乏内省。……这一点可能会受到下面这种意见的反击：与此相反，早期的思想似乎被导向一种普遍的意向论②。儿童的万物有灵论认为所有的事物都是有意图的，同样的，他们上面提到的各种各样的"为什么"以及人工论造成了这么一种观念，即任何事物的存在都是有动机的。然而，这种意见同我们的论点丝毫也不矛盾。因为给每一件事情赋予一些具有固定形式的意图是一回事，而使行为服从于激起这些行为的意图又是另一回事。以万物有灵论、人工论以及六七岁以前儿童提出的各种"为什么"为特征的意向论来自于心理现象和物理现象之间的混淆，而使意图置于对外部规则优先考虑的地位，则意指在精神的东西和物质的东西之间不断地进行精致的分化。

然而，这些考虑还不足以说明我们已经观察到的那些现象，现在必须把我们的注意力转向道德实在论的第二个方面，因为道德实在论也是成人约束的产物。正如我们已经指出的那样，在这双重的起因中，不存在任何神秘的东西。成人是儿童世界的一部分，这样，成人的行为和命令便构成了作为儿童实在论源泉的这种"世界秩序"的最重要的成分。

但是，还有更甚于此的东西。成人看上去似乎通过多种方式来尽力鼓励儿童坚持其特有的意向，而且他们之所以这样做，显然是因为这种倾向阻碍着社会的发展。如果给予儿童以充分的行动自由，他将自发地脱离他的自我中心状态并使他的整个存在倾

① 见下文第三章的第三节。

② 《儿童的判断与推理》第四章第一、二节。

利于协作，然而，成人大部分时间的行动都是在智慧和道德这两方面加强自我中心状态。在这里必须区别两个东西，即成人命令的外在性和普通成人心理洞察力的缺乏。虽然这两者在理论上的重要性相当不同，但在实践方面具有有同样重要的意义。

首先，道德的命令几乎不可避免地外在于儿童——至少在最初的几年内是如此。多数家长要他们的孩子承担诸如不能说任何夸张的谎话等许多责任，而承担这些责任的原因却令人费解。甚至在最现代化的教育中，也要强迫儿童形成他不能直接了解其原因的有关饮食和清洁等一整套习惯。儿童自然会将所有这些规则放在与现实的自然现象等同的地位上。人在散步后必须吃点东西，晚上必须睡觉，睡觉前要洗澡等，这与太阳和月亮分别在白天和晚上发光，或如在下沉的小船漂浮是极其相似的。所有这些事物都是如此，而且必须如此；因为"世界秩序"规定它们应该这样，它们便这样，而且其中的每一个都有一个说明一切的原因。但是，它们中没有一个是像感受同情或怜悯的冲动那样从内部加以感受的。结果，我们从一开始就有一个外部规定的道德和一个与之相反的道德——或说得确切些，我们看到的是道德与利用的混合——而且，只要这两种道德没有统一，外部规则的道德几乎不可避免地要造成一定数量的实在论。

其次，大多数家长都是些蹩脚的心理学家，而且他们对其儿童的道德有一些很成问题的看法。不幸，这也是一个需要考虑的同样重要的事情。一般说来，就在这个领域中，人们非常普遍地认识到，过多地相信道德可能会导致不道德。一方面儿童的天性比世界上所有的规则要实行得多了。于是，成人将与这儿童各种责任的概念，结果加强了那种对于年幼儿童自发的思维来说本来就是自然的倾向。

对这些事情进行一种系统的探究当然是困难的，虽然缺乏系统的调查研究，但我们还是有某些可靠的资料来源，而那些仅仅从个人的观察中得来的材料堆积起来，这些可靠的资料能使我们能够作更深入的探索。文学作品近在手边，可以补充科学的心理学。且不说那为数众多的使人回想起那几乎不受的青年的小说，单是埃德蒙德·戈斯(Edmund Gosse)自传体的论文《父亲和儿子》，就告诉我们比许多关于这个问题的学术论文还要多的东西。对于犯罪青年或"难管的"儿童所做的个别探讨也同样使人受到启发。最后，如果有不少青少年或成人自发的（常常是非常有趣的）回想充满了有关他父母在教育他的过程中所犯错误的最明确的记忆，就不可能对他们进行心理的分析。

不过，在我们力所能及的范围内，虽然只有这些方法才能最好地说明问题，但是，探究"普通的父母"的心理，并将在某些相似的和可比较的情境（如列车中的，特别是星期天出游后的夜晚的那些情境）中所观察到的资料加以积累，这或许也是可能的。看到下列情况，谁能不对这些心理学方面的无知感到震惊：父母的精力放在抓住儿童错误的举动上，而不是用于预料灾难的结局，或通过利用已为儿童所采取的、由于其好奇心大人肯定会坚持的行动方向。下达繁杂的命令，"普通的父母"就像一个不明智的政府，满足于法令的堆积，而不管这些法令的矛盾性，以及由这些堆积的法令所造成的不断增

加的思想混乱；施加它们的乐趣；行使权威的满足；以及人们可以在[illegible]有身份的人那儿见到的虐待狂，他们的格言是"必须摧毁儿童的意志"，或必须使他"感到一种比他自己的意志更强的意志"。

这样的教育形式导致了一种不断紧张的状态，这种状态是为数众多的家庭所共有的属性；不用说，对造成这种紧张状态负有责任的父母却把它归之于儿童天生的邪恶和原罪。虽然儿童对这些方法的反抗是合理的，而且在许多方面是合理的，不过，在大多数情况下，他在内心深处是失败的。儿童不能精确地区分他父母什么是正确的和什么是可以批评的，而且，由于对他们"[illegible]"，儿童无法客观地批评父母。结果，儿童从内心深处承认父母有权对他行使权威，从而不时地产生一种依赖的情感。甚至在他长大成人时，除了极个别的情况之外，他还是不能从以这种方式获得的感情格式中挣脱出来，而且，他将像他父母过去曾经对待他似地对待他自己的孩子。

显然，我们必须通过一代人对另一代人施加的约束来探索道德实在论的产生和持续的原因。道德实在论植根于儿童整个的自发的实在论，[illegible]它是由于成人通过许许多多来自[illegible]施加的约束而得以巩固和培养。成人一方的压力和儿童心理的产物的这种结合绝不是偶然的；它不是一个偶然，[illegible]是儿童心理学的一条规律。由于一代人对另一代人长期的作用，经过好几代人[illegible]的操练，才使习惯的道德说教和教学成为[illegible]基本因素[illegible]。只有这样，才能很容易地解释这一点。

道德实在论的这种两重性是相当自然的，为了表明这一点，我们使它同智慧领域里的、与它极其相似的现象——言语实在论(verbal realism)或"言语主义"(verbalism)相比较。言语实在论是儿童自发的混合性(syncretism)同成人的语言约束相联合的产物。

从智慧的观点来看，自我中心心理的最显著的特征之一是混合性，即通过一般的(总括的)和未经分析的格式来知觉、形成概念和推理。德克罗利(Decroly)和克拉帕雷德已经在感知的领域中描述了这一点，而且，它在儿童思维的每一个方面——解释、理解、推理等——都容易表现。我们发现，这种现象在理解言语的领域中特别普遍。一句话、一个故事，或一条谚语会给儿童这么一种印象，只要他从中成功地得出一种普遍的、无所不包的格式或"混合的"意义，即使他还不能理解其中的一些单词和短语，他也已经完全理解了这句话、这个故事或这条谚语。这种混合性与自我中心状态是密切相关的，因为只有讨论和合作才能促使我们去对事物进行分析。如果听任我们自行其是，我们会很快地满足于一种"总括的"，因而也是主观的解释。然而，"总括的"合并非常自然地会导致儿童咬文嚼字。既然每一个词都作为这些完全格式的一部分都获得

在《儿童的语言与思维》中[illegible]"[illegible]"[illegible]"[illegible]"[illegible]
理学本书中还没有[illegible]当然，它的[illegible]"[illegible]"[illegible]相对的

了它们意义，那么，词语最终将获得它们自己的、独立于实物的本质。那么，在有关这种咬文嚼字的方面，成人的约束发挥些什么作用呢？它是全部地削弱还是加强自我中心的这种后果呢？只要成人能与儿童合作，换言之，只要成人能平等地与儿童讨论问题，并共同地发现词汇，成人的影响将导致儿童的合作，这是毋庸置疑的。然而，如果成人以权威的架势说话，特别是成人言语的影响超过一般的试验，成人将加强儿童的咬文嚼字，这也是显而易见的。不幸的是，在学校教育，甚至家庭教育中，人们最经常采用的是后一种选择：说话时常用不可冒犯的口气，而倒了那种有主动的试验和自由的讨论。学校对儿童的咬文嚼字负有一些责任。因为咬文嚼字也是由儿童的某种自发的倾向所引起的，所以这种说法并不十分准确。然而，学校教育的基本的错误是儿童的这些自发倾向，并通过利用这些倾向来使其得以巩固，而不是创设一种有利的气氛来减少儿童的这些倾向。

所有这些已经表明了道德实在论和智慧实在论之间的平行性。因此，道德实在论和咬文嚼字是成人约束结合儿童自我中心状态的最后自然产物的两种表现方式。

总之——我们在研究道德实在论的过程中所有这些研究进一步证实了我们分析儿童玩弹子游戏时所得出的结论。儿童中似乎存在着两种不相连的道德。附带说一句，其实我们也可以在成人的道德中看到。这两种道德应归之于它们的形成过程。广义地说，它们是一个过程相继于另一个过程，但不管怎样，它们并不构成一个明确的阶段。此外，人们也能够看到存在着一种中间阶段状态。其中的第一个过程是成人的道德约束，这是一种导致他律，因而造成道德实在论的约束。第二个是导致自律的合作。在这两个过程之间，存在着第三种状态，在此期间，规则、命令得到了内化和概括化。

我们已经看到的特点是单方面尊重，正如博维已经清楚地表明的那样，这种尊重是道德义务和责任感的源泉。任何命令从受尊重的人那里发布时，每个命令就是义务性规则的起点。我们的探究已经充分地证实了这一点。诸如要说真话，不要偷窃等义务都是儿童深刻地感受到的责任，虽然这些责任并非发自他们自己的意识。它们都是来自于成人的命令，并被儿童所接受。因此，这种责任感的道德最初基本上是受外界支配的。它是从成人的意志之上获得的，而不是在自己的意志中获得决定。在这样的道德观里，根本就没有与“正确”或与纯粹的责任感相对立的、被道德意识视为“善”的那种东西的地位，因为善是种比较自发的概念，这种概念是吸引心理而不是迫使心理的。父母和儿童之间的关系当然不仅仅是约束的关系。父母和儿童之间存在着一种自发的相互爱护，它从一开始就激励儿童慷慨大度地甚至是自我牺牲地去行动，激起他表露出非常动人的感情，而这些也不是出于什么规定。毫无疑问，这就是那种善的道德的起点。我们将看到，这种善的道德与正确的或责任感的道德各自并进地发展着，它在某些人当中，完全代替了责任感。善乃是协作的产物。引起责任感的道德的单方面的关系只能自行导致他律。极端形式的约束关系将导致道德实在论，它将导致极端形式的道德实在论。

下面我们谈谈一种中间阶段。博维先生已经相当敏锐地注意到了这一点①。儿童不再仅仅服从成人给他下达的命令，而是服从规则本身，并以一种原始的方式来概括和运用规则。在有关说谎的方面，我们已经观察到这种现象。在一定的时刻，儿童认为说谎本身就是坏的，即使说谎不受惩罚也是如此，因此人不应该说谎。这无疑是对道德规则运用理智的表现，就像理智对所有其他的材料加以概括，并对这些材料进行鉴别一样。然而，自律（我们就要来研究它）仍然没有完全出现：还常存在着一种从外部强加的、不是作为思想本身必然产物而出现的规则。

儿童是怎样不断地达到自律的呢？当儿童发现同情和互相尊敬的关系必须要有诚实的时候，我们便看到了自律的最初的征兆。在这方面，互惠似乎是自律的决定性因素。因为当心理认为必须要有不受外部压力左右的观念的时候，道德的自律便出现了。那么，如果撇开我们同其他人的关系，就谈不到道德的必要性。这样的个人只知道我行我素，而不懂得自律。相反地，任何对于别人单方面尊重的关系都导致他律。因此，自律只与互惠有关，当互相尊重的情感强到足以使个人从内部感到要像自己希望受到别人对待的那样去对待别人时，才出现自律。

这乃是我们将要在下一章中努力分析的主题。

① 鲍德温：《心理发展的社会的解释和伦理的解释》。

第三章 协作和公正概念的发展①

对于游戏规则的研究使我们得出下列结论：存在着两种类型的尊重，因而也有两种道德——一种是约束的或他律的道德，另一种是协作的或自律的道德。在上一章的叙述中，我们已经熟悉了第一种道德的某些方面。不幸的是，第二种道德（我们现在就要来讨论它）研究起来相当困难；因为我们能够把第一种道德化为一些规则，于是就能对它进行询问，而第二种道德必须主要地从比较内在的思想冲动中，或从儿童的交谈中表现出来的、不容易加以界说的社会态度中去探索。可以这么说，在对于10至12岁儿童社会游戏的研究中，我们已经确定了它的法律方面(juridical aspect)。现在，我们必须深入一步去寻察儿童实际的意识——而事情正是自此开始变得复杂起来的。

然而，如果说协作和互惠的感情方面难以通过询问加以了解的话，那么，可以通过询问来研究这么一个概念（或许它是一切道德概念中最具理性的），它似乎是协作的直接结果，而且能够不太困难地对它进行分析。我们指的是公正(justice)的概念。因此，我们的主要精力将放在这一点上。

我们最后得出的结论是：虽然公正感能够由于成人的戒律和实际的榜样而自然地得到加强，但它在很大的程度上并不受这些因素的影响，而且，公正感发展所需要的只是儿童之间的互相尊重和团结。公正和不公正概念之所以进入年轻人的思想，经常不是由于成人的缘故，而是要以成人为代价的。诸如不要说谎话等约定的规则首先是从外部强加给儿童的，而且儿童在许多年内都不能理解它；与此相反，公正的规则是一种社会关系的内部条件或管理社会关系平衡的法则。我们将会发现，随着儿童间团结的增进，公正的概念也将几乎完全自发地逐渐出现。

于是这些考虑促使我们在这一章研究一个与公正的概念有着直接联系的问题——儿童之间的团结，以及在"说谎话"的情况下这种团结与成人权威之间的冲突。这一分析将使我们确定，团结在什么年龄开始有效。而且我们将发现，恰恰是在这个年龄之后，平等主义的公正观开始有了足以维护自己的力量，以克服成人的权威。

最后，这种对于公正概念的研究至少必须涉及儿童对于惩罚观念的概要分析，这是不言而喻的。在一般人的思想中，平等的公正(distributive justice)总是同惩罚的公正(retributive justice)联系在一起的。惩罚的公正定义为在行为和惩罚之间保持适当的比

① 与兰伯特、贝希勒尔及费尔德维格等小姐协作。

例。虽然公正概念的第一个方面与协作的关系不甚密切，但我们也要对它加以分析。的确，我们将先讨论这个问题，以使我们以后的分析不受它这个方面的影响。

我们的计划如下：我们将首先研究惩罚的问题，然后是集体的责任和所谓"内在的"公正（即认为惩罚来自于事物本身）的问题。在此之后，我们将通过直接考察平等的公正和惩罚的公正之间的冲突，搞清了这一点，我们将全面分析平等的公正和权威，还有儿童的团结同权威之间的关系，接着研究儿童之间的公正。最后，我们以公正和协作之间关系的总讨论来结束。

1. 惩罚问题和惩罚公正

存在着两种性质截然不同的公正概念。如果处罚无辜者，奖励有罪者，或一般地说，如果不是严格地按照功过的大小来给予奖惩，我们便说这种判定是不公正的。另一方面，如果在分配时以牺牲一些人的利益来让另一些人获益，我们也说这种分配是不公正的。在"公正"这个名词的第二个意义上，公正的概念只含有平等的意思。在这个名词的第一个意义上，公正的概念同奖励和惩罚的概念是不可分离的，而且被定义为行为及其与惩罚之间的联系。

在我们看来，从上述两种思路的第一种出发比较有利，因为我们能直接把第一种思路同成人的约束相联系，[illegible]。它很可能是这两种公正概念中比较原始的一种。所谓"原始的"，我们并不是指在时间上先于[illegible]，而是在心理发展过程中将要消除的[illegible]那种情况。因为在某些有关惩罚的概念中，存在着一种将被比较自律的道德形式的人所抛弃的[illegible]。总之，可以确定：这几种概念是[illegible]受第一种概念的支配。

在对儿童就惩罚的问题所进行的任何询问中，我们当然要处理一些相当大的技术困难，因为对这样的一个论题，儿童很可能会向询问者提供一种通常的家庭式的说教，而不大会表现他对这个问题的真正的看法，即那些他难得有机会用语言表达，或者也是非常不易系统地阐述的情感。因此，我们采用了一种比较转弯抹角的研究方法。

为了发现儿童认为什么样的惩罚才是公正的，我们决定将我们所要的困难加以分解。首先，在对惩罚的概念丝毫不予讨论的情况下，向儿童建议几种不同类型的惩罚，然后再问他，哪一种惩罚最公正。这样，我们就可能比较抵罪的惩罚（expiatory punishment）——这在那些相信惩罚公正合于目的的人的心目中才是真正的惩罚——和源自平等观念的回报的惩罚①。不用说，从研究惩罚概念演变的观点来看，儿童对这些问

① 请参阅涂尔干[illegible]《道德教育》一书[illegible]对于这种抵罪的[illegible]讨论。

[illegible]童。

[illegible]

[illegible]式。

[illegible]

下面是这些故事：

故事 I、一个小男孩正在他的房间里玩着，妈妈要他去拿些晚餐的面包，因

为家中已经没有面包了。但是，这个小男孩不是马上就去拿，而是说，他现在正忙着，等一会儿再去，等等。过了一个小时，他还是没去。最后，到了吃晚饭的时候，餐桌上还是没有面包。爸爸很不高兴，而且，他不知道该怎么惩罚这孩子才最公平。他考虑了三种惩罚的方法。第一种是，明天不许他骑木马玩。第二天恰巧天气很好，而这个小男孩本来是准备去游乐场好好地玩玩木马的。现在，因为他不去拿面包，所以就不让他去玩。他爸爸想到的第二种惩罚是，不让这孩子吃面包。碗橱里还有一些昨天吃剩下的面包，这孩子的爸爸妈妈准备就吃这些，但因为这孩子没有去拿新鲜面包，面包不够吃，所以，这孩子晚饭几乎没吃东西。这孩子的爸爸想到的第三种惩罚办法就是用这孩子对待别人的做法来对待他。爸爸将对这孩子说："你不帮助你妈妈，好吧，我也不处罚你。不过，以后无论你要我帮你做什么事，我都不干，这样你就会看到，如果大家不互相帮助，那是多么糟糕。"这个小男孩认为这没关系，但过了几天，他想拿一只放在碗橱顶上的玩具。他设法伸手去够，但他的个子不够高；他搬来一把椅子，还是够不着。后来他看到了爸爸，并向他求助。那时候，他爸爸说："小家伙，你还记得我对你说过的话吗？因为你不帮助你妈妈，所以我也不想帮助你。等到你肯帮助别人，我也就帮助你，不过在你不肯帮助别人之前我绝不帮助你。"——这三种惩罚中，哪一种最公正？

故事Ⅱ．一个小男孩没有做老师布置的算术题。第二天他对老师说，因为他病了，所以没能做算术题。但是，老师看到他的脸色很好，不像有病的样子，心中想，他在说谎，于是她便把这件事告诉他的爸爸和妈妈。爸爸想惩罚这个小男孩，但在这三种惩罚中，他不能决定该用哪一种。第一种惩罚：罚他抄写一首诗五十遍。第二种：爸爸将对这个小男孩说："你说你病了，那好，我来照顾你。你要在床上睡一整天，而且，为了使你的病好，你要吃一剂药。"第三种惩罚是："你说了谎话，我再也不相信你了，而且，即使你说真话，我也不信。"第二天，这个小男孩在学校里得了一个好分数。以前，只要他得到好分数，他爸爸总给他一个便士，放到钱盒里。但这次当这孩子回家说他得到了好分数时，他爸爸说："你说的可能是真的，但因为你昨天撒了谎，我再也不能相信你了。今天我不会给你一个便士，因为我不知道你是不是说的真话。如果今后几天你不说谎话，我将再相信你，而且还是像以前那样对你。"这三种惩罚中，哪一种最公正？

故事Ⅲ．一天下午，一个小男孩正在他的房间里玩着。他爸爸怕他打破窗玻璃，就叫他不要在屋里玩皮球。他爸爸刚刚出门，这孩子便从柜子里拿出他的皮球并开始玩起来。"呼"的一声，皮球碰到了玻璃窗上，打碎了一块玻璃。当爸爸回家看到这一切时，他想到了三种惩罚的办法：(1)几天之内不重新配玻璃（当时正是冬天，这样，这孩子就不能在房间里玩了）；(2)让这孩子自己拿钱买玻璃配上；(3)一个星期内不让这孩子玩他的玩具。

故事Ⅳ．一个小男孩把他弟弟的一个玩具弄坏了。怎么来惩罚他呢？(1)要他

把他自己的玩具给他弟弟？(2)要他自己拿钱出来修理这玩具？(3)整整一个星期不让他玩他自己的玩具？

故事V：一个小男孩在走廊上玩皮球(这是不允许的)，皮球撞翻了一只花盆，结果花盆被打碎了。[illegible]该怎么来惩罚他？(1)要他到树林中去移一棵花来，并要自己种上。(2)揍他一顿。(3)故意把他所有的玩具都弄坏。

故事VI：一个孩子在看他爸爸的一本画册。这孩子看的时候不小心，在好几页上弄上了污点。他爸爸该怎么办？(1)有几天晚上不让这孩子看电影。(2)爸爸再也不[illegible]给他看。(3)这孩子[illegible]自己的集邮[illegible]给爸爸看，现在，他爸爸不再像以前那样爱护他的集邮簿。

故事VII：一帮强盗的头目[illegible]准备在查尔斯和[illegible]两个人中选一个继任人。[illegible]后来查尔斯被选上了。[illegible]大怒，[illegible]写了一封告发查尔斯抢劫(这帮强盗都参与了这次抢劫)的匿名信，把查尔斯的住处以及如何捉住他的方法告诉了警察。查尔斯被抓走了。这帮强盗决定[illegible]该怎么惩罚他？(1)一个月内不[illegible]钱。(2)不让[illegible]。(3)[illegible]一封匿名信，告发他是查尔斯的同案犯。

当然，我们并不是[illegible]儿[illegible]有这[illegible]，[illegible]只[illegible]目[illegible]的[illegible]。此外，这[illegible]问[illegible]是很[illegible]的，[illegible]这些故事都很[illegible]的[illegible]，在[illegible]生活中将会按[illegible]不同的[illegible]目[illegible]提到的[illegible]惩罚。这[illegible]目的是使[illegible]格式化，即使有时[illegible]儿[illegible]，[illegible]只有[illegible]因为我们[illegible]何应用的细节。

在我们看来，[illegible]一般的惩罚[illegible]可以根据[illegible]不同的[illegible]描述的这些惩罚加以分类。每一个被[illegible]社会团体判[illegible]为有罪的行为都存在于对该集体规则的违犯之中，[illegible]社会[illegible]本身的一种破坏。[illegible]，就[illegible]已经表明的那样，它同存在于[illegible] restitution 之中，存在于“[illegible]”，以及恢复社会契约和规则的权威之中。我们已经认识到，存在着[illegible]两种基本的社会关系[illegible]一致的两种类型的现象，所以，我们必[illegible]在惩罚的[illegible]领域[illegible]两种[illegible]方式和两种类型的惩罚结合(meet)起来。

第一，有这样的一些惩罚，我们称之为“抵罪的惩罚”(expiatory punishments)。在我们看来，它[illegible]约束和权威的规则是密不可分的。如果从外部给一个人的思想强加一种[illegible]的规则，[illegible]这个人已经违犯了这个规则，[illegible]我们不考虑这将会造成这个[illegible]体和[illegible]体中的当权者对违犯[illegible]者的不可避免的[illegible]和发怒，[illegible]事情[illegible]好的[illegible]办法是，通过充分有力的[illegible]方法使这人[illegible]，并用痛苦的惩罚使他[illegible]自己是有罪的。这样，抵罪的惩罚[illegible]具有一种任意性：从[illegible]的角度来看，说它具有任意性是指[illegible]选择的[illegible]是任意的，与它[illegible]指代的东西是无关的。也就是说，罪行

于这种惩罚。在这种情况下，社会契约暂时遭到了破坏。

了团结的契约所带来的不可避免的后果。

[illegible]

[illegible]我们把它们归到目前这一部分的原因。

[illegible]

要地复杂化，这个问题将留待以后讨论。

因此，从我们的分析中得到的结论是，存在着两种类型的惩罚或两种类型的惩罚的公正：一种是内在于强制关系中的抵罪的惩罚，另一种是回报的惩罚。下面我们将转向实验的资料，并看一看儿童根据其发展水平是倾向于这些惩罚中的这一种还是那一种。

就这些问题，贝希勒尔(Bechler)小姐询问了65名6至12岁的儿童，而我自己则询问了30名左右。因此，下列统计是基于大约100名儿童的材料而得来的。但是，由于每一个儿童可能会根据故事而做出不同的回答而在抵罪的惩罚和回报的惩罚之间摇摆，所以，我们是根据故事而不是儿童来计算的，即以每一个儿童所给的每一个独立回答作为我们计算的单位。因为不止一次地向儿童询问1个以上的故事，这就使我们总共得到大约400个计算单位。

显然，在这一个领域里，演化并不是严格地伴随于年龄的；许许多多的干扰因素起了作用。但是，从总体上来看，使我们感到惊奇的是，儿童对于惩罚问题态度的演化还是清楚的。我们把儿童分为三类，各类的年龄分别为6—7岁，8—10岁以及11—12岁（这一组中包括2名智慧落后的13岁被试）。我们发现，赞成回报惩罚的回答占全部回答总数的百分比如下：

年龄	6—7岁	8—10岁	11—12岁
贝希勒尔小姐询问的儿童数	30%	44%	78%
总人数	28%	49%	82%

几乎无须说明，这些数据并不十分重要。首先，这些数据仅仅与一定的种族和一定社会阶层的儿童（日内瓦较贫困地区儿童以及少数纳沙泰尔小学儿童）有关。其次，不能否认，尽管人们在对儿童询问时十分小心，但提问的方式还是起了很重要的作用。事实上，儿童自己回答自己时所做的回答比别人向他们提问时所做的回答更符合他自己的理论，这一点使我们感到很不安。在这里，个人因素不容忽视，而且，它或多或少使我们对这些统计数据持怀疑的态度。大致说来，我们从这些数字中所得到的全部结果是，对于惩罚公正所做的判断似乎随着儿童年龄的增长而有一定的演变，即年幼儿童赞成抵罪的惩罚，而年长儿童则更倾向于回报的惩罚。

然而，我们必须对此作两个重要的保留。第一个保留是，类型不同于年龄阶段，并有一些心理是不可挽回地隶属于抵罪观念的（德迈斯特与居约相比……①）。当然，它们是一定的养育类型的产物，是一定的社会和宗教教育的产物。但是，它们的最深刻的特征是不受年龄因素的影响而始终存在着。所以，在其他社会环境中进行询问将得出完全不同结果，我们绝不会对此感到惊奇。

第二个保留是，当儿童不是从别人提出的各种惩罚中进行选择，而是必须由自己来

① 《儿童的世界概念》导言。

考虑一种惩罚时，他们几乎总是倾向于抵罪的惩罚，而且他们选择的惩罚经常是非常严厉的①。不过，这与我们目前得到的结果实际上并不矛盾。当然，如果不将儿童的注意力引向可能的不同类型的惩罚（不是明确地限定这些惩罚，而是像我们所做的那样，仅仅把这些惩罚提出来），那么，被试考虑的也不过是他有习惯的那些惩罚，即那些"任意的"和抵罪的惩罚。

现在我们来分析这些事例。我们先来分析认为任意的惩罚是最"公正"的那些儿童的例子。

路（[illegible]），正确地复述了故事Ⅰ："应该怎样来惩罚他？——把他关在房间里。——这么做，他将怎么样呢？——他会哭。——这么做公正吗？——公正。"然后，我们告诉他三种可能的惩罚。"哪一种最公正？——我将不给他玩具。——为什么？——他顽皮。——这是三种惩罚中最好的一种吗？——是的。——为什么？——因为他很喜爱他的玩具。——这是最公正的吗？——是的。"这样，占优势的不是回报的原则，而是最严厉的惩罚的观念。

费尔（[illegible]），故事Ⅰ："我爸爸对我们不好，他把我们关到一个黑暗的碗橱里去，他真是这样干的。要是我有一个黑暗的碗橱，我也把他关在里面一直到晚上，而且我要狠狠地打他一记耳光。如果我有根皮带，我就将这根皮带专门用来打他。"他选择了三种惩罚中的第二种，"因为他喜欢去游乐场玩，这么做将使他难受。"

齐姆（[illegible]），故事Ⅰ，齐姆不太考虑后两种惩罚。第三种惩罚"并不严厉。——为什么？——对小孩子来说，这么做无所谓。——为什么？——因为它不厉害"，第二种也"不厉害"。因此，第一种惩罚最公正，"因为他不能玩木马了。"

莫尔德（[illegible]），故事Ⅱ：最公正的惩罚是不让他去看电影。"为什么？——因为对他来说，这比另两种做法更适合些。它比较厉害。去看电影很舒服。不过，不把画册还给他就叫人难受了。——为什么？——去看电影是舒服的。但是，如果他已经将他的书看过五六遍的话，他就会说：'我已经看够了，如果他不再将书借给我看，我也不在乎。'"

西尔（[illegible]），故事Ⅰ："哪个最公正？——罚他抄诗五十遍。这是比较厉害的惩罚，因为这样她就不能出去玩了。"

迈（[illegible]），故事Ⅰ：最公平的惩罚是"不给他面包吃。这对他惩罚得最厉害。这样，他以后就会去取面包了"。故事Ⅱ："我会不让他看电影，因为他最喜欢看电影。——第二种惩罚怎样？——我也不爱护他的集邮簿，他喜欢集邮。——这样做能惩罚他吗？——这惩罚得还不够。这不能使他变得很好。——哪一种惩罚最厉害？——不让他看电影。"

① 请参阅纳普（Knapp）在《教育者之间》一书中所做的研究。

阿里(7;10)。故事Ⅱ:"我将责罚他在练习簿上抄诗五十遍。这才算是惩罚,以后他就不这样了。因为(如果他还是这样的话)还会罚他再抄五十遍。——这是最公正的吗?——这能使小男孩变好。他必定不敢再撒谎。——这种惩罚最公正。——因为它是一种严厉的惩罚。——哪一种惩罚最公正?——抄诗五十遍,因为这是一件烦人的事,他不会获得任何东西。"

布[illegible](7;10)。故事Ⅰ:"我将不许他去玩木马。——为什么?——因为玩木马很舒服。"

佩尔([illegible])。故事Ⅰ:"你认为哪一种惩罚最公正?——不许玩木马。——为什么?——因为他不帮助他的妈妈。——在三种惩罚中,哪一种"最厉害"?——不许玩木马。"故事Ⅱ:"三种惩罚中,哪一种最公正?——抄诗五十遍。——为什么它最公正?——因为它是最厉害的惩罚。"

让(8;1)。故事Ⅰ:"三种惩罚中,哪一种最公正?——不许玩木马。——为什么它是最公正的?——因为这孩子想去玩木马,而不让他去。——三种惩罚中,他最怕哪一种?——不让去玩木马。"

芳特([illegible])。对第一个故事的反应与上述儿童相似。故事Ⅱ:"三种惩罚中,哪一种最公正?——罚他抄诗五十遍。——为什么它最公正?——因为他本来应当做完他的作业,而他却没有完成。——三种惩罚中,哪一种最烦人?——抄诗五十遍。"故事Ⅴ:"你认为这三种惩罚中,哪一种最公正?——第二种:[illegible]的玩具拿走。——为什么它最公正?——因为他本来就不应该弄坏他[illegible]的玩具。——另两种惩罚也是公正的吗?——我觉得也公正。——我们来看看第二种和第三种,[illegible]哪一种公正些,是要[illegible]修理他弄坏的玩具呢,还是将他所有的玩具都拿走?——把他所有的玩具都拿走。——为什么它比较公正些?——……——他最怕哪一种?——打坏的玩具拿走。"故事Ⅴ:"哪一种惩罚最公正?——把玩具弄坏。——为什么这最公正?——……——这三种惩罚中,哪一种惩罚最使他感到痛苦?——把他的一个玩具弄坏。"这样,他所考虑的并不是回报。即使在这最后一个事例中也是如此:他的想法是惩罚的严厉决定了惩罚的公正。

凯奇([illegible])。故事Ⅰ:"哪一种惩罚最公正?——不让去玩木马。——这最公正吗?——是的。——为什么?——因为他喜欢玩木马。"至于另外的两种惩罚,比较公正的一种是不给他吃面包:"如果他喜欢吃面包,那么就一点儿也不给他。"

巴德([illegible])。故事Ⅰ:"我最喜欢那种不许看电影的惩罚,因为它最公正,因为他将干不成他喜欢干的那些事情了。"

鲍(10;0)。故事Ⅰ:"不许玩木马最公正。——为什么?——因为他喜欢玩木马,不让他干他最喜欢干的事。"

人们并不难看到这些[illegible]是[illegible]。在[illegible]儿童看来,[illegible]包括对犯罪者处以一种[illegible]以使他认识到他过失严重性的[illegible]。因此,最公正的惩罚[illegible]

之故"为的惩罚，虽然被剥夺[illegible]，一个被试者用他自己的方式表示了这种将惩罚的公正和惩罚的严厉联系起来的想法，但最具特色的表述是"它比较厉害"（费尔德和西尔等）、"这对他惩罚得最厉害"（迈）、"一种严厉的惩罚"（阿里）。

当然，这些儿童中没有一个人提出惩罚标志着[illegible]遭到破坏，也没有一个人认为惩罚将使人明白过失的后果：抵罪性惩罚占据优势[illegible]。然而，在这一点上仍存在某些模糊不清之处。甚至在惩罚包含有[illegible]"什么的"[illegible]的情况下，大多数被试者还是把它仅仅看作是一种预防的措施，目的在于避免重犯错误。[illegible]只有少数人把惩罚看作是严格的抵罪，[illegible]只有少数人认为[illegible]的作用[illegible]补偿[illegible]实际上已经犯下的过失。儿童们是如何看待它的呢？在进行询问的过程中，被试对于一般惩罚[illegible]做出的回答似乎使我们再一次确信，每一个儿童都同时存在着两种态度，但这两种态度是以一种混杂的和未经分化的方式存在着。因为儿童有时候把惩罚作为高一级的权威者[illegible]的[illegible]惩罚而[illegible]其报复的方面（例如，费尔德就是如此），但在另一些时候，他又[illegible]惩罚[illegible]作用[illegible]。于是，[illegible]，只给予一定的惩罚还是不够的，因为"[illegible]"。但即使在这一事例中，[illegible]思想里还是有一种必要的补偿的观念，[illegible]他认为，完全不[illegible]违纪[illegible]者是[illegible]公正[illegible]对立的。由于对我们所提出的这些惩罚做出的选择是随着它们包含的[illegible]成分有变化的，这样，必要的补偿就与抵罪的观点等同了起来。

下面我们看看那些认为回报的惩罚比较公正的儿童的回答：

马[illegible]（[illegible]）：故事Ⅰ："这三种惩罚中，哪一种最公正？——不帮助他。——为什么？——他不会帮助家里人，因此，对他这么做同他的所作所为几乎是一回事。——如果他已经没有想到这种惩罚，那么，怎样惩罚他才是最公正的呢？——不许他玩木马……噢，不！可以不让他吃晚饭，因为他不帮助他妈妈，所以不能让他吃晚饭。——这三种惩罚中，哪一种最不公正？——不许他玩木马。——为什么？——因为他仍然有玩木马。"故事Ⅲ："哪一种最公正？——赔窗玻璃。——为什么它最公正？——好像他[illegible]赔了钱就好了。他这句话的意思是：这样把事情弄好。——另两种惩罚中，哪一种比较公正些？——让他待在这碎了窗玻璃的房间，这[illegible]教育他不要打坏窗户。——哪种惩罚最不公正？——把他的玩具拿走，好几天不还给他。——哪一种惩罚最[illegible]人？——不[illegible]玩。"

迪罗尔（[illegible]）：故事Ⅰ："这三种惩罚中，哪一种最公正？——不让他吃面包。——为什么它最公正？——因为他没有去取面包。——这三种惩罚中，哪一种'最厉害'，人们最[illegible]哪一种？——不让玩木马。——那么，哪一种最公正？——一点儿面包也不给他。——你为什么认为这是最公正的？——因为他没有去取面包。"迪罗尔充分地认识到招致这种惩罚的原因，但他没有把惩罚和造成惩罚的原因两者之间的关系弄清楚。故事Ⅱ：最公正的惩罚是再也不相信他。"为什么？——因为以后不再相信他是非常正确的，因为他对学校老师说了谎话。"故事

Ⅲ："你认为哪一种惩罚最公正？"——"赔偿窗玻璃。"——"为什么？"——"因为让爸爸和妈妈赔是不公平的。"——"小孩子最怕哪一种惩罚，是让他赔窗玻璃呢，还是要他在寒冷的房间里待着？"——"让他待在打碎窗玻璃的（寒冷的）房间里。"故事Ⅳ："哪一种最公正？"——"弄坏他的一个玩具。"——"为什么它最公正？"——"因为他打碎了花盆，应该把他的玩具弄坏。"——"他最怕三种惩罚中的哪一种？"——"到树林中去移一棵花来。"——"那么，哪一种最公正呢？"——"把他的一个玩具弄坏。"看来，迪尔始终倾向于回报的惩罚，即使对于故事Ⅳ这种自相矛盾的事例也是如此。

伯格（8；[illegible]），故事Ⅰ："不应该让他去玩木马。"——"这是最公正的一种惩罚吗？"——"不，这不公正。不该帮他拿到碗橱顶上的玩具，因为他不帮助别人，他也不应该得到别人的帮助。"——"这是最好的一种惩罚吗？"——"是的。他不帮助别人，所以别人也不应该帮助他。"

鲍姆（[illegible]），故事Ⅰ："最后的这种惩罚最好。因为这个小男孩不帮助别人，那么，他妈妈也不帮助他。"——"另两种惩罚中，哪一种公正些？"——"不给他面包，这样他晚饭就没有东西吃了，因为他不帮助他妈妈。"——"第一种呢？"——"他最不该受这种惩罚。他不会在乎的。他还是能够玩他的玩具。（这句话的意思是，还是会有人帮助他拿他够不着的玩具。）而且，他晚上还能吃到面包。"故事Ⅱ："我将弄脏他的集邮簿，因为这是最公正的惩罚，应该像他所做的那样来对待他。"——"那么，另外两种惩罚中哪一种公正些？"——"我不再借书给他，因为他还会把书弄脏。"——"第一种惩罚，即'不让这孩子看电影'，怎么样？"——"这是最不公正的惩罚。这与他的集邮簿毫无关系。它没有使集邮簿、书发生变化，这同书没有关系。"

德克（[illegible]），故事Ⅰ："最公正的是有关玩具的那种惩罚。"——"为什么？"——"他没有帮助他妈妈，那么，他妈妈为什么要帮助他呢！"

里德（[illegible]），故事Ⅰ："最好的是'有关玩具的那种惩罚，因为这将向他表明，如果不帮助别人，人们就这么惩罚他。"——"哪一种最公正？"——"有关玩具的这种惩罚，因为他妈妈是用他对待她的办法来对待他的。"故事Ⅲ："哪一种最公正？"——"如果他生病，即让他躺在床上的那种惩罚，因为如果他这么说，即他说自己病了，你就得相信他的话。"——"另外两种惩罚中，哪一种比较公正？"——"有关两个便士的那种惩罚，因为既然他想要他的两个便士，而且又说了谎话，那么你就不应该再相信他。"——"第一种，即抄诗五十遍的惩罚呢？"——"稍微有点过分……"——"这三种惩罚中，哪一种最公正？"——"有两种惩罚多少公正些：一个是假装相信他病了，另一个是不再相信他。"故事Ⅱ："哪一种惩罚最公正？"——"不是不让他看电影的那种，因为弄脏了画册就这么惩罚他，太严格了。"——"另两种惩罚中，哪一种公正些？"——"将他的集邮簿弄脏的那种惩罚……用他待人的做法来对付他是恰当的。"

努斯（11；[illegible]），故事Ⅰ："我会揍他一下。"我将故事中的爸爸考虑的三种惩罚告诉了他。"你认为哪一种最公正？"——"不给他任何帮助。"——"你认为这比揍他一

下公正些吗？——公正些。——为什么？——（他犹豫了一下）……因为这是用同他的所作所为差不多的做法来对待他的。——另外两种惩罚中，哪一种公正些？——不让他吃面包。——为什么？——因为他没有去取面包。”

罗伊（11岁）：“你认为哪一种惩罚最公正？——不给他任何帮助，因为这比较公正。——为什么这比较公正些？——这同他的做法一样。”故事Ⅱ：最公正的惩罚是“不相信儿子，因为他说谎话了。他说了一次谎话，你就会想，他是经常说谎的。”故事Ⅵ：“不爱护他的集邮簿，因为这孩子粗心大意。”故事Ⅶ：“我要写一封信，因为他也写了。”

布（12岁）。故事Ⅰ：“哪一种惩罚最公正？——晚上不给他吃面包的那种惩罚。——为什么？——因为他不愿意去取面包。——他最怕哪一种惩罚？——不让他玩木马。——哪一种最公正？——不给面包吃。——不让玩木马比其他的惩罚是更公正还是更不公正？——不公正。——为什么？——你不应该给他任何帮助。不让玩木马的惩罚比较不公正，因为面包和木马没有联系。”故事Ⅱ：“你认为哪一种惩罚最公正？——要他躺在床上。——为什么？——因为他试图使别人相信他生病了。——另两种惩罚中，哪一种公正些？——不再相信他。——为什么？——因为他说了谎话。——哪一种惩罚没有联系？——抄诗五十遍。——哪一种惩罚最有联系？——要他躺在床上。——如果有第四种办法根本就不惩罚他，怎么样？能这么做吗？——他还是应该受到惩罚。”故事Ⅳ：最公正的惩罚是“拿他的一个玩具给他弟弟。——你选择这种，是仅仅因为你想到它的吗，还是因为你认为它比较公正？——他弄坏了他弟弟的一个玩具，所以，他拿自己的一个玩具给他弟弟是正当的。”

可见，同前一组儿童相比较，这些儿童的反应是多么的不同。惩罚的价值不再根据它严厉的程度来衡量了。惩罚的本质是对于违犯规则者采用以其人之道还治其人之身的方法，以此来使他认识到他的行为的后果；或者在条件许可的情况下，用使错误行为的直接的物质后果来惩罚他。纯粹的回报在儿童心目中的地位是如此之高，以至于在一些我们看来接近于粗俗报复的情况下他都要应用这一原则，例如第Ⅳ个故事中的毁坏玩具等。[illegible]方面仍然重于公道。

然而，这里出现了一个我们难以解释的问题：上面所引用的儿童们的回答是真正具有道德的意义呢，还是仅仅与儿童的智慧有关？因为人们可以作如下的推测，即儿童把向他提出的问题仅仅看作是对他进行的智力测验，并在我们提示的这些惩罚中寻找与行动有某些联系的那些惩罚。他做出回答纯粹是由于我们要求他进行选择。换句话说，他或多或少地会出现下列想法：“他们向我提出了三种惩罚，所以，这里面有蹊跷，而他们提出的这些惩罚中，有些与行动有联系，有些则没有。我来选择最像错误行为的那种惩罚，然后看看这是不是他们想要的那种回答。”这样，儿童的选择将完全受到智慧，

而不是公正感的支配。

不过，虽然不能在询问的过程中排除这种干扰因素，但我们相信，这些回答所表现出来的思想状况基本上是道德方面的。当吉奥对第一个故事中回报的惩罚和抵罪的惩罚进行比较时，他很明确地强调回报惩罚是公正的，而抵罪的惩罚是残忍的。我们也应注意到德克的基于充分理性原则的简短的论据！从其余的回答所得到的结果不仅使我们确信，7至12岁儿童的回报和平等的观念在不断地增强，而且，教育方面的经验也告诉我们儿童在日常生活中是如何反应的。现在，我们是作为心理学者，而不是作为教育家在讨论问题，所以，我们并不想将某种道德教育的体系强加于人，但我们似乎已经证实，那些把合作放在高于约束地位上的理想的教师，在不使用抵罪惩罚的情况下也成功地达到了他们的目的，这就证明了儿童充分地掌握了回报惩罚的意义。即使是在非常年幼的儿童之中，非难和补救的措施（把他将要打碎的东西拿掉等）几乎都不可避免地被解释为抵罪的惩罚，儿童越发展，他就越能理解回报措施的价值。我们相信，在我们询问过程中所得到的这些回答符合儿童实际上已经体验到的思想感情，他们或者是自己在过去已经证明了某种回报的惩罚是合理的，或者是他们已经觉得许多抵罪的惩罚是可疑的，因而他们比较赞成我们故事中所提议的回报的惩罚。

这将我们引回到本章开始时曾接触过的第二个问题，即抵罪惩罚的功效。一个引人注目的事实是，在进行询问的前期，儿童们几乎都一致为严厉的惩罚进行辩护，认为它们既合法，又具有教育作用。他们是当代道德权威的和热切的信徒。但是，考虑到他们中的许多人后来都明白无误地选择回报惩罚以反对"任意的"惩罚，难道我们不能有理由地提出这么一个问题，即儿童真正相信惩罚的效用吗？他会不会经常感到及时地原谅和对他的宽大会导致更好的效果呢？

让我们通过下面的实验深入地研究一下他对这个问题的判断。我们先给他讲包含某些不端行为的故事，而这些不端行为是从儿童们通常犯的那些错误中挑选出来的，然后便描述两种选择：一种是严厉抵罪惩罚，另一种只是运用回报的办法来进行解释而不伴随任何惩罚。接下来便询问被试，在这两种情况中，哪一种情况更可能重犯过去曾经犯过的错误。

下面是用于这一目的的一些故事。

故事Ⅰ.A.一个小男孩在他自己的房间里玩，而他爸爸在城镇里工作。过了一会儿，这个小男孩想画图画，但他没有纸。后来他想起他爸爸书桌的一个抽屉里有几张很好的白纸。于是，他便不声不响地去找这些纸。后来他找到了，并把这些纸拿了出来。当他爸爸回到家中时，他看到他的书桌被人弄乱了，最后，他发现有人偷走了他的纸。他马上就走进这孩子的房间，并看到纸张摊在地板上，纸上面被彩色粉笔胡乱地画满了东西。这时，他爸爸很生气，并狠狠地揍了他一顿。

B.现在我再给你讲一个同这比较接近但不完全一样的故事（简短地复述上面的故事，但上述故事的最后一句话不说）。只有结尾不同。这孩子的爸爸没有惩罚

他。她只是说他做得不对。她说："当你不在家的时候，当你到学校去的时候，如果我去拿你的玩具，你会不高兴。所以，当我不在的时候，你也不应拿我的纸。这件事使我不高兴，你那么做是不对的。"

几天以后，这两个孩子各自在自己家的庭园里玩。受过惩罚的孩子在自家的庭园里，那个没有受到惩罚的孩子也在自家的庭园里。后来，他们每个人都看到了一支铅笔。那是他们的爸爸的铅笔。接着，他们两个人都想起，爸爸曾经说过他在街上丢了一支铅笔，而且因为没有找到这支铅笔而感到可惜。于是他们便想，如果他们偷偷地把这支铅笔藏起来，就不会有人知道这件事，而且他们不会受到惩罚。

在两个孩子中，有一个孩子将这支铅笔给自己留了下来，而另一个孩子则把这支铅笔还给他爸爸。你想一想，哪个孩子会将笔还给他爸爸？——是那个因为拿了纸而受过严厉惩罚的孩子呢，还是那个仅仅听了爸爸说话的孩子？

故事Ⅱ A：有一次，一个小男孩在厨房里玩着，当时，他妈妈不在家中。他打碎了一只杯子。当他妈妈回到家中时，他说："不是我打碎的，是猫跳过去碰倒了杯子而打碎的。"他妈妈心中很明白这是说谎。她很生气，并惩罚了这孩子。她是如何惩罚他的？（让儿童自己决定如何惩罚这孩子）

Ⅱ B：同样，但这一次妈妈没有惩罚他。她只是解释，撒谎不太好："如果我总对你撒谎，你会不高兴的。假如你向我要几块放在碗橱里的蛋糕，而我说蛋糕都吃完了，但实际上还留有几块，你一定会认为这不好，是吗？那么，你对我说谎话同这是完全一样的。你撒谎使我感到伤心。"

几天以后，这两个孩子各自在自家的厨房里玩。这一次，他们在玩火柴。当他们的妈妈走进厨房时，这两个孩子中，有一个孩子又说了谎话，说他没有玩过火柴，另一个孩子却马上就承认了。你认为是哪一个孩子说了谎话，是因为打碎了杯子受到惩罚的那个孩子呢，还是那个仅仅听到妈妈说话的那个孩子？

当然，这些故事是极其粗糙的。但在我们看来，它们已经能够将儿童思想的倾向性揭示出来。如果他真正相信惩罚的效用，他会表现出来；如果他只是想讨我们喜欢而不表露他自己的思想，他也会在回答中赞成惩罚，因为在他的心目中，对学生们进行训诫的人肯定会相信惩罚的效用的……然而儿童的回答肯定是需要进行解释，在我们看来，这是因为在他身上有某种思想促使他认为应当对行为施予任何形式的惩罚。

在仅仅对这一方面加以询问（不包括对前面提到的[illegible]名儿童所提出的那些补充问题）的[illegible]名儿童中，那些[illegible]岁和[illegible]岁以下的儿童几乎是全一致地赞成惩罚，而半数以上的8至12岁儿童的回答则持相反的见解。

以下是第一种类型的例子：

奎因（[illegible]）：正确复述了故事Ⅰ："哪一个孩子把铅笔送回去？——受过惩罚的孩子。——他再做错事，还是不再做错事？——不再做错事。——没有受到爸爸

惩罚的那个孩子呢？——他不会再偷。——如果你是爸爸，当他们偷了纸的时候，你是惩罚他们还是给他们解释？——惩罚。——哪一种做法公正些？——惩罚。——哪一个爸爸好些，是惩罚孩子的那个爸爸呢，还是给孩子解释的那个爸爸？——对孩子进行解释的那个。——谁公正些？——惩罚孩子的那个。——假如你是故事里讲的那个孩子，你认为怎么做公正些，是惩罚你，还是对你进行解释？——解释。——假定已经对你进行过解释，你还会再那么做吗？——不。——如果你受到惩罚呢？——不，我也不那么做。——这两个孩子中，哪一个不再做错事？——那个受到惩罚的孩子。——惩罚有什么用处？——因为你是个坏孩子。”

卡尔([illegible])，故事Ⅱ：“关于玩火柴这件事，哪一个说了谎话？——他妈妈给与惩罚的那个孩子。卡尔选择的惩罚是关到黑暗的屋子里！他就说了实话。——那个没有受到惩罚的孩子呢？——他会再说谎话。——为什么？——因为他没有受到惩罚。——另一个孩子为什么不说谎话呢？——因为他受到了恰当的惩罚。”

施迈([illegible])，故事Ⅰ：“想一想，受过他爸爸惩罚的那个孩子会干些什么？——他会把铅笔还给他爸爸，因为他害怕再受到他爸爸的责罚。——另一个孩子呢？——他将铅笔自己留着，他知道他爸爸认为自己把铅笔掉到了地上。——这两个爸爸中，哪一个公正些？——这与惩罚了他的那一个。——这两个爸爸中，哪一个最讨人喜欢？——那个不惩罚人、给孩子解释的爸爸。——这两个孩子中，哪一个最喜欢他爸爸？——如果他爸爸是个公正的人，他就最喜欢。——爸爸最喜欢哪个孩子？——将铅笔还给他爸爸的那个。——还铅笔的孩子是受过惩罚的还是没有受过惩罚的？——受过惩罚的。”

博尔([illegible])，故事Ⅰ：“哪一个孩子会还铅笔，是受过惩罚的那个，还是没受过惩罚的那个？——受过惩罚的那个孩子。——他想些什么？——他想：‘我不想再受到惩罚。’——另一个孩子想些什么？——他想：‘因为我以前没受过惩罚，这一次也不会受到惩罚。’——这两个爸爸中，哪一个公正些？——惩罚孩子的那个。——如果你是爸爸，你惩罚他吗？——我要惩罚他。——你会揍他吗？——我把他扔到床上。——这两个爸爸中，哪一个最讨人喜欢？——不惩罚的那个。——这两个男孩哪个更好？——受过惩罚的那个。——哪个孩子最好，是他爸爸公正的那个孩子呢？还是他爸爸讨人喜欢的那个孩子？——他爸爸公正的那个。——假定你偷了些东西，你希望他们惩罚你呢，还是希望他们对你进行解释？——惩罚我。——人们应该受到惩罚吗？——是的。——那么，惩罚得越多就越好。——惩罚会使你变得好些。”

最后，下面有一个处于中间状态的有趣的事例，因为它表明了前面这些信念的减弱。

法尔（8：）。故事I："哪一个会把铅笔还回去？——受到惩罚的那个孩子。——为什么？——因为他挨了打。——另一个孩子呢？——他把铅笔留着，因为他没有受过惩罚。——这两个爸爸中，哪一个最公正？——惩罚孩子的那个。——哪一个最讨人喜欢？——不打孩子的那个。——为什么他比较讨人喜欢？——因为他给孩子解释。——两个孩子中，哪一个最好？——受过惩罚的那个。——两个爸爸中，哪一个做得对？——没有打孩子的那个。——你会把铅笔给这两个爸爸中的哪一个？——给不施加惩罚的那个爸爸。——为什么？——因为他最好。——如果你当爸爸，你会怎么做？——我不惩罚他，我要进行解释。——为什么？——这样他就不再做了。——两个爸爸中，哪一个最公正？——施加惩罚的那一个。——我已经给你讲了一个故事，现在，你给我讲一个，讲一个实际上发生过的事，为什么你受到了惩罚。——好。我跑到牧场里去了。——什么地方？——牧场里，长草的地方。他们打了我。——后来呢？——我不再那样了。——要是他们不打你呢？——我还要再到牧场里去。——人们应该经常受到惩罚吗？——如果你是个坏孩子，就应该经常。"

可见，所有这些儿童是多么严格地坚持着传统的关于惩罚的观点！这种传统的观点认为，从道德的角度来看，惩罚是一种必要的赎罪；从教育的角度来看，它对于防止再犯错误或陷入邪恶是有用处的。确实，我们所引的最后一个事例表明，仅仅进行解释，不能仅仅"比较'讨人喜欢'"，但这么做既不公正又不明智。只有法尔在回到自己的时候犹豫了一会儿，但是，在那里由传统对他的影响又占了上风，因而，他又回归到了习惯的道德上去。

与此相反，下面是一些不同的意见，可以把这些意见看成是第二种类型道德态度的特征，而且，在一定的意义上说，可以把它们看作是儿童社会发展方面第二个阶段的特征。

布里克（8：）。故事I："他们会怎么做？——其中的一个归还了铅笔，另一个自己留着。——哪一个会还铅笔？——没有受到惩罚的那个。——他心里是怎么想的？——他想，他应该归还铅笔，因为他没有受到惩罚。——另一个呢？——他想，他应该自己留着。——为什么？——因为他受过了惩罚。"这时铃声响了，布里克走了出去，中断了一刻钟，然后继续进行。"在你出去之前，我们干什么了？——讲故事。——你还记得那个故事吗？——记得，讲的是偷东西的小男孩。后来，他们拾到了一支铅笔，其中的一个归还了铅笔，另一个没有。——哪一个归还铅笔？——没有受到惩罚的那个。——他心中想些什么？——他想，他应该归还铅笔，因为他爸爸将会高兴。——另一个呢？——他自己留着。——为什么？——因为他不想使他爸爸高兴。——这两个爸爸中，你想成为哪一个？——进行解释的那一个。——这两个孩子中，你想成为哪一个？——没有受到惩罚那

一个。——为什么？——因为以后他知道一定不[illegible]会[illegible]，因为已经给他作过解释。——如果他受到惩罚，他会怎么做？——或许他试图再偷，而且在偷了以后不受惩罚。”

舒（8）：“故事Ⅰ：[illegible]还铅笔的孩子是没有受到惩罚的那一个。”——为什么他会还铅笔？——因为在他第一次拿了东西以后，他们对他进行了解释。——为什么？——因为这是使他变好的一个较好的方法。——两个爸爸中，哪一个最讨人喜欢？——进行解释的那个。——哪一个最公正，是进行了解释的那个，还是施加惩罚的那个？——进行解释的那个。——为什么受到惩罚的那个孩子还会再偷？——……——如果他们对他进行解释，他还会再偷吗？——不。——为什么？——因为他可能已经理解了。——如果他受到了惩罚，[illegible]不[illegible]吗？——他不会理解得那么好。——现在你仔细地听我讲。下面我把这个故事稍微改动一下。我这么说，在[illegible]东西以后，对两个孩子都进行了[illegible]的解释，但是，其中的一个在对他解释后还受到惩罚，另一个在解释后不受惩罚。以后，两个孩子中哪一个会再还铅笔？——没有受到惩罚的那个。——为什么？——因为他比另一个理解得好些。——另一个为什么[illegible]？——因为他对此没有理解得那么好。——为什么没有？——因为他在[illegible]受到惩罚[illegible]听到解释。——你爸爸[illegible]惩罚你吗？——他更多的是对我解释。——你认为[illegible]你[illegible]公正的吗？——不，不公正。——为什么？——因为[illegible]一[illegible]进行解释时，我[illegible]得很好。——给我讲一件你受到惩罚的事。——有一次，我住在外婆家，我在自己的家里从来没受过惩罚，但在外婆[illegible]中我受到了惩罚。——你干了什么了？——我打碎了一只玻璃杯。——你受到什么样的惩罚？——[illegible]打我耳光。——你爸爸没有打过你的耳光吗？——他[illegible]从不打我耳光。”故事Ⅱ[illegible]的回答：“哪一个不再那么干？——爸爸[illegible]进行解释的那一个。——另一个，即[illegible]受到惩罚的孩子心里想些什么？——爸爸会[illegible]我，[illegible]以后他不[illegible]再[illegible]看我了。——我[illegible]说……两个爸爸中，哪一个最讨人喜欢？——进行解释的那个。——哪一个最公正？——进行解释的那个。”

克拉（9；10），故事Ⅰ：“哪一个会再还铅笔？——他爸爸给他进行解释的那一个。——另一个孩子心里想些什么？——我有权白拿这支铅笔，爸爸没看见。”“两个爸爸中，哪一个最公正？——不施加惩罚的那一个。——是施加惩罚的那个，还是不施加惩罚的那个更公正？——不惩罚的那个。”“如果你是故事里讲的那个孩子，你会怎么做？——我会还回铅笔。——如果你受过惩罚呢？——我也可能会归还。”“哪个孩子对他爸爸最好？——还回铅笔的那个。——一般说来，在日常生活中，哪一个对他爸爸最好，是受到惩罚的那个还是没受到惩罚的那个？——爸爸对他进行解释的那一个。——为什么？——因为他不再那么做了。——哪一个最好，是进行了解释以后又惩罚的那个，还是解释后就原谅了的那一个？——解释

后就原谅的那一个。”

这些事例清楚地表明，这些儿童的态度同另一些儿童的态度是多么的不同。这种不同的反应不仅仅是言语方面的。一般说，谈话中形成的这种不条理的概括很容易给人造成这种印象，即这些被试以矫情的道德观念存在于当前某些好孩子世界的想象中。然而，与此同时，这些事例却向某些议论者揭示了多么深奥的心理秘密！例如，当舒尔尽力表明受到惩罚的儿童比另一个儿童更可能重犯错误时，他显然是在想着所有那些极为经常发生的事例，在这些事例中，粗暴地施行的惩罚使犯过者变得越来越纯熟并无情地专为自己打算：“爸爸会惩罚我，但他以后也不能再怎么看我了。”事实上，人们能够经常看到儿童在坚忍地承受着对他们的惩罚，因为他们早就决定了宁可忍受惩罚也不屈服于优势者（superior）的意志！还有，当舒尔将多数家长给予的惩罚同他自己爸爸通常的反应进行比较时，我们很难不回忆起我们常常目睹做过的比较，即某一个家庭的同情态度同另一个家庭违背心理学原理的严厉态度之间的对比。

总之，我们认为上述回答在一定的程度上符合父母的生活经验；而且它表明，随着年龄的增加，儿童对于惩罚问题的看法也有着一定的变化。另一方面，为处理者如惩罚的作用以及它们是否公正等比较一般和抽象的问题所进行的询问并没有得出任何十分有用的结果，因为所有年龄的儿童的回答都反映了他周围大人的思想，而不是他个人对这一问题的意见。然而，我们应该注意到年幼儿童和年长儿童对于惩罚的正当理由的态度上的差异。在年幼儿童看来，抵罪的惩罚总是同防止重犯错误的思想联系在一起的。

[illegible]（[illegible]）：“儿童应该受到惩罚吗？——是的，如果他们顽皮，你就惩罚儿童。——‘顽皮’是什么意思？——它的意思就是顽皮，如果儿童顽皮，你就惩罚他们。——惩罚是公正的吗？——是的，因为如果你什么事也没有干过，那么它不公正，但是如果你做了某件事，它就是公正的。——惩罚有用吗？惩罚是为了什么？——是的，因为它会使他们不要不听话，因为他们顽皮。”

乔姆（6岁）：“惩罚是公正的吗？——是的，它完全公正。——惩罚是有用的吗？它是为了什么？——是的，当他们顽皮的时候，惩罚他们是一件好事情；它总是件好事。”

[illegible]（[illegible]）：“惩罚是公正的吗？——是的，因为它总是公正的。——它有用吗？——是的，当你顽皮时，就使用惩罚。——它是干什么的呢？——它施加一个惩罚。”

与此相反，年长的儿童则首先开始了它全集中于预防的效用，与此同时，抵罪的概念肯定是减少了。

拉伊（11岁）：“惩罚是公正的吗？——是的，因为你使他认识到他不应该做那件事。——它是有用的吗？——是的，因为如果你惩罚他一次，他就不再那么做

了。"

杜普(11;0)："它是公正的吗？——是的。——它是有用的吗？——是的，因为以后你就想要成为一个有用的人了。你知道，如果你不这样，你就要受到惩罚。"

库伊(12;[illegible])："它是公正的吗？——是的，如果你已经做了某些错事；惩罚并不总是公正的；它们应该与所犯的错误相称。——它是有用的吗？——是的，这样就不再重犯了。"

现在，让我们来系统地阐述一下我们的结论。尽管对这些如此敏感的问题进行访问是困难的，而且，这些回答带有浓重的成人道德措辞的色彩，然而在我们看来，我们已经得到的这些结果还是集中于一点的。这些结果似乎表明，在儿童道德发展的过程中存在着一种演变的规律。我们觉得，在公正的领域中必须区分两种类型的反应。一种反应的基础是抵罪的概念，而另一种则是回报的概念。虽然在所有的年龄中都能发现这两种类型的典型表现，然而，第二种类型的反应似乎具有逐渐支配第一种类型的倾向。

说明这一点的第一个证据是对于惩罚的选择。为了强调惩罚本身的必要性，年幼儿童们要最严厉的惩罚；另一些儿童则比较赞成回报的手段，而这种回报的手段只是为了使违犯规则者感到社会的契约已经遭到破坏，而且必须再来把事情弄好。此外被试对于是否会重犯错误这个问题的反应也说明了这一点。年幼儿童认为，受到严厉惩罚的儿童不会重犯他的过失，因为他已经认识到这个规则的外在的和约束性的权威；而许多年长儿童则认为，如果彻底地向儿童解释他行为的后果，即使不施加惩罚，他可能比他在仅仅受到惩罚的情况下更少重犯错误。最后，关于一般惩罚的效用和可靠性的简短的询问似乎也进一步证实了这一点。年幼儿童在他们的回答中引进了抵罪的因素，而年长儿童却喜欢根据惩罚的预防的价值来证明施加惩罚是正当的。在这一点上，这些年长的儿童实际上采取了一种与人们在最后的询问中曾看到的他们所持的态度相矛盾的态度。这是因为，在最后的询问中，他们一心关心的是用他们自己的方式来为他们周围的人通常所持的观点进行辩护，而在有关重犯错误的那些故事中，他们的回答则是比较个人化的，而且也是比较自发的。

我们相信，我们已经把这两种类型的态度较好地区分开来了。这两种类型的态度符合于实际的事实，因此，它们自然与我们通过深入探索儿童的行为和判断所得知的两种道德是相关的。当然，抵罪的概念是同他律的道德和纯粹为完全的责任相一致的。对于一个其道德法则单单由成人和年长儿童占优势的意志所强加的规则所组成的人来说，幼小儿童的不服从自然要激起他们的长者的愤怒，而且，这种愤怒将采取某种"任意的"具体形式来惩罚违反规则者。在儿童看来，只要服从的关系已经遭到破坏，只要所施加的痛苦与已经犯下的错误相称，成人的反应就是合理的。在权威的道德里，任何其他惩罚都是不可思议的。既然在发布命令者和接受命令者之间不存在互惠关系，这样，即便发布命令者仅仅用"有动机的"惩罚(单一的回报、行为的后果等)来处罚接受命令

者，儿童在其中除了抵罪的惩罚之外，什么也看不到。另一方面，回报的惩罚与协作和自律的道德是一致的。事实上，互相尊重的关系（它是以协作为基础的）根本就不可能造成抵罪的概念，或者说根本就不可能认为抵罪是合理的。相反，我们不难发现，在协作方面作为惩罚根源的制裁能够以采取某些措施来表示相互间契约的破裂，或使犯规者知道其行动的结果。

如果我们承认有关惩罚公正的两种态度和目前我们已经区分了的两种道德之间的密切关系，那么，对于它们中的每一种态度的起因和含义，我们将作何解释呢？

关于第一种态度，我们认为，虽然它部分地起源于儿童的本能反应，但从根本上说，它是由成人的约束所形成的。如果想更加精确地理解抵罪的概念，我们就得仔细地分析这种"上级地位"（superposition）对于个人自发态度的社会影响。

在那些本能的倾向中，包含报复的倾向和同情（因为这两者的发展与成人的影响无关）。防卫的反应和同情的反应足以解释一个人怎样从开始对在自己的过程中给予以痛苦到使他对这个人的所有冒犯做出反应，同时承受苦难。复仇与最早的自卫现象是同时的。例如，人们很难说，几个月大的婴儿发怒的行为仅仅是表达了那种抵抗不受欢迎的对待的需要，还是它已经包含有一种复仇的因素。无论如何，一旦出现了打击（他们在很早很早的时候就这么做了，同任何成人的影响无关），人们几乎不能在斗争的结束和复仇的开始之间划一条分界线。正如安蒂波夫夫人（Mme Antipoff）在对怜悯心进行的著名的研究中已经很好地表明的那样，在同情心的影响下，复仇的倾向很快就发生"两极分化"。由于其惊人的心力内投作用（introjection）和情感自居作用（affective identification）的官能，儿童也会感受着遭到痛苦的人的疼痛，他感到，他必须像为自己复仇那样替不幸的人报仇。同时，在看到那个引起别人遭受不幸的人由于受到惩罚而带来的任何痛苦时，他体验到"复仇的欢乐"。

但是，把公正感放在这些反应的基础之上，而且像安蒂波夫夫人那样来谈论"一种先天的和本能的道德表现，而且这种道德的发展在实际上既不需要过去的经验，又不需要儿童们之间的社会化"，这实在是有些极端了。安蒂波夫夫人为了证明自己的论点，她强调这么一个事实——复仇的倾向在犯过者的身上直接发生两极分化。她断言："我们在这里有一个包括一切的情感知觉（affective perception），一个儿童做了早已具有的，而且能使儿童们计算会邪恶和恶意的超越，无辜和有罪的基本的道德'结构'。我们可以说，我们在这里所指的是一个公正的情感知觉。"我们想立即指出在安蒂波夫夫人所写的非常有趣的观察中，没有任何东西说明这种天赋的东西。她观察的是3至9岁

① 我们应该感谢儿童之家的主任尔娃伊·吉蒙地向我们所做的陈述，她告诉我们，最年幼的（4至6岁）学生在回报的措施中只看到抵罪的惩罚，直到平均七八岁时，他们才能理解回报的措施。

② H.安蒂波夫：《关于儿童们情感和公正感的观察》，《心理学文集》第13卷，1928年，第[illegible]页。

儿童的行为，而且，儿童在3岁的时候显然已经置于成人的各种影响之下，这些可以说明这样一个事实，即它的两极分化现在仅仅是以善和恶的措辞进行的。其证据是儿童的说话，他说"乖孩"和"坏孩子"等。如果儿童不受教给他这些词的人的道德影响，如果儿童不在同时接受一整套明确的或含蓄的戒律，他怎么能够学会这些词句呢？大体上这个问题可以作如下的陈述：除了个人之间的关系干预"调节"这种两极分化，在既不是权威又不是互惠的标准成分的名义下削弱任意的和个人的东西，即使复仇的倾向在同情心的影响下发生两极分化，它们也不能产生类似于奖赏和惩罚的公正！

我们认为，当儿童仅仅是替某些他直接感到同情的受害者复仇的时候，无论是公正感还是惩罚的思想都没有发生作用。我们所拥有的全部东西只是复仇倾向的扩展。纵使这种不偏不倚的复仇是公正感发展的一个必要条件，但它并不是一个充分条件。如果"规则"在起作用并在什么是正确的和什么是错误的之间作了精确的区分，那么不偏不倚的复仇将仅仅变成一种"公正的"惩罚。只要不存在规则，复仇（即使是不偏不倚的复仇）的依据将仅仅是个人的同情或反感，并将因此而带有任意的性质；儿童将不具有惩罚意志和保卫正义的情感，而只具有反对敌人和保卫朋友的情感。相反，一旦存在有规则（它们很早就出现——安第麦夫夫人观察过一岁的孩子已经遵循着多种规则），一旦我们有了规则，我们便产生有罪和无罪的判断，而且我们便有了惩罚的公正的道德"结构"。那么，这些规则是从哪里来的呢？

即使完全没有成人的干预，存在于儿童之间的社会关系或许也足以创造规则。同情和反感的作用是实际的理性的和报复的充足原因。我们认为，相报的公正导致某种类型的惩罚这一事实已经在前面的分析中得到充分的确认。但在那种情况中，还没有出现抵罪的概念；在把报仇视为不道德和认为只有回报的惩罚才公正之前，纯粹的报仇将仍然是一种私人的事情。

然而，成人干预了。他强加一些命令而这些命令产生了被认为是神圣不可侵犯的规则。一旦不偏不倚的报仇由于这些规则而产生"两极分化"，它就变成抵罪的惩罚，这样就构成了第一种类型的惩罚的公正。当成人由于他规定的法则没有得到遵守而有发怒的时候，这种愤怒就被认为是公正的，因为年长者是单方面尊敬的对象，而且他规定的法则具有神圣不可侵犯的性质。如果成人的愤怒在惩罚中找到了发泄的出路，这种来自上面的复仇就作为一种合理的惩罚而出现，而且，作为合理的惩罚的结果而产生的痛苦便是一种"公正的"抵罪。这样，抵罪惩罚的概念是由作为一个整体的两种方面的结合而形成的：一种是个人的影响，它是报仇的欲望，包括被诱导出来的和不偏不倚的复仇；另一种是社会的因素，它是成人的权威，这种权威迫使人尊重一定的命令和在这些命令得不到遵守的情况下进行复仇。总之，从儿童的观点来看，抵罪的惩罚是复仇，可以把它比作不偏不倚的报复（因为它为法律本身报了仇），而且它发自于制定法律的人。

那么，我们如何来解释从惩罚的公正的第一种类型到第二种类型的过渡呢？如果上面的评论是正确的，那么，这种过渡只不过是从单方面尊重过渡到相互尊重这个总的演变

面的）和特殊情况。既然到目前为止我们已经做了研究的所有的领域里，对于成人的尊重——或至少是尊重成人的某种方式——在逐渐减少以有利于平等的关系和儿童之间（也可能是儿童和成人之间）的互惠，那么，在惩罚的领域里，单方面尊重的影响也应该随着年龄的增长而逐渐减少，这是极其正常的事。这就是抵罪的概念越来越丧失其威力的原因，而且，这也是越来越只受回报（互惠）的观念支配的原因。这样，留存于惩罚的概念中的只是这种想法，即人们不是必须通过要使相称的痛苦来补偿过错，而是必须用适合错误本身的方法来使犯错者认识到，他因为什么原因破坏了团结的契约。这种情况能够用下面的话加以表达：平等的公正（正当的观念）肯定要超过惩罚的公正的优势，而在一定时候，两者之间的关系正好颠倒过来。我们将在本章的第四节里得到与此相同的结论。最后，我们将作如下补充，回报的观念，开始时之经常被作为一种合法化的报仇，或以类似数学的形式表示出来，才可以看作行为本身倾向于一种宽恕和谅解的自愿。——正如我们将看到，当儿童意识到只有好好做事才会有回报时，时机便来临了。我们在此发现，在道德规则的内容和形式之间有一种相互作用的关系：回报的人们会自发地以其特有的方式在内心有某种确定的义务归于自己，这也就是为什么一旦儿童在公正的领域里接受了回报的原则，便会排除任何物质的惩罚性的成分，即使它是"有动机的"，就没有必要；关键在于使犯错者认识到他的行为是错误的，因为它违犯了协作规则。

2. 集体的和可交流的责任

在我们研究了抵罪的时候，已经留意了一个问题，它可以用以讨论与惩罚的公正有关的其他。在一般的或主犯是匿名者不知道的情况下，儿童是否认为惩罚他们所从属的整个团体是公正的？这是一个具有教育价值也具有社会学意义的问题。

从教育方面来说，长期以来，学校中一直在使用集体的惩罚，而且不乏人们对于这种方法的许多批评，它同样应用于一般包罗的否定之类。所以，我们要把重点放在这种惩罚如何与儿童的思想方式上面。从社会学的角度来说，这也是一个我们感兴趣的问题。明斯大典史告诉我们，长期以来，人们就认为责任是集体的和可以交流的。而责任变成个人化，而且在许多宗教和世界中还有更为个人的观念残存至今，则是比较最近的事。福科内先生（M. Fauconnet）在我们已经谈到而且还将对之再次进行研究的那本卓越的著作中，表明了可以交流的责任是如何同客观责任联系在一起的。正如我们我们提及的那样，儿童们有客观的责任。那么，是否存在一种认为责任是可以交流的平行且互补的倾向呢？

为了解决这个问题，我们给儿童讲一些适宜进行交流并能在通常的情况下产生引起集体责任问题的情境故事。在我们看来，这些情境有三种：（1）成人不分析个人的罪

状，并因为集体中一两个成员们犯错而惩罚整个集体。(2)成人想要找出违犯规则者，但违犯规则者不承认，而集体也不揭发他。(3)成人想要找出违犯规则者，但违犯规则者不承认，而集体却不知道犯规者是谁。对这三种情况中的每一个事例，我们都询问儿童，惩罚整个集体是否公平以及为什么。我们询问了大约[illegible]名6—12岁的被试（这是一个足够的数目），并对所得到的结果一致的答案进行了概括。被询问的儿童并不是上一节中所询问的儿童。

应该明确指出，在这三种用以进行思考的情境中，只有第一种情境能够同在原始社会中产生集体责任的情境相比。当然，利用确定的证据来分析另外两种情境，这也是重要的。

下面是我们使用的那些故事：

故事Ⅰ．妈妈对她的三个孩子说，当她外出时，他们一定不要玩剪刀。但是，她刚出门，第一个孩子便说："我们来玩剪刀。"然后，第二个孩子便去拿几张报纸来剪。第三个孩子说："不，妈妈说过不让我们这样。我不碰剪刀。"当妈妈回到家中时，她看到了地板上剪下来的碎屑。于是她知道，有人已经用过她的剪刀，她便惩罚了所有这三个孩子。这公正吗？

故事Ⅱ．就像我们现在的冬季一样，许多孩子跑到街上去玩，并开始互相扔雪球。其中的一个孩子把他的雪球扔得太远，打碎了一块窗玻璃。一个大人从屋里走了出来，并问是谁打碎了玻璃。因为谁也不回答，他便到学校的老师那里去告状。第二天，这位老师问全班同学，谁打破了窗户。但还是没有人说。打碎窗玻璃的那个孩子说不是他干的，而其他的孩子也不揭发他。老师应该怎么办？（如果儿童不回答或没有领会要点，你可以补充一些细节，把这件事讲得清楚一些。）他应该一个也不惩罚还是应该惩罚全班？

故事Ⅲ．有些孩子在庭院里扔雪球。他们这么玩是允许的，但条件是不要将雪球扔得太高，因为在屋上方有一个窗户，否则，窗玻璃可能被打碎。这些孩子玩得很高兴，他们中只有一个孩子例外，这孩子相当笨拙，而且不太会扔雪球。后来，他捡起一块卵石，在卵石四周裹上雪，为的是做成一只很硬的球。他在这么做的时候谁也没有看见。接着，他把它扔了出去，他扔得很高，而且正好打到窗户上，打碎了窗玻璃，他做的"雪球"掉进了房间里。当这户人家的爸爸回到家中时，他看到了这一切并在地板上发现了那块带有些许融化了的雪的卵石。这时，他很生气，并问这是谁干的。但打碎窗玻璃的孩子说不是他干的，其他的孩子也这么说。他们不知道他在雪球里放进了一块卵石。这位父亲应该怎么办，是惩罚每一个人还是一个也不惩罚？

故事Ⅳ．在一次课余时间，教师让孩子们在库房里玩，但有一个条件，即在他们离开库房以前把里面的每一件物品照原样放好。其中的一个孩子拿了一只耙子，另一个拿了一只铲子，而且他们各自都到不同的地方去玩。他们中有一个孩子推

了一辆小推车自己玩，一直玩到小推车被毁坏。后来，在没有人看到他时他送了回来，并把小推车藏到库房里去。当天晚上，当老师来看东西是否放得整齐时，他发现了这辆毁坏了的小推车，并问是谁弄坏了这辆车子。但毁坏车子的这个孩子什么也不说，而其他孩子也不知道是谁干的。（应该怎么办？是全班都应受到惩罚还是一个也不惩罚？）

根据实验的需要，我们编制了另外一些相同主题的故事，由于没有从中得到有价值的结果，因此不准备在此转述。应该注意，故事Ⅰ和故事Ⅱ分别与我们刚才区分的前两种情境相符，而故事Ⅲ和故事Ⅳ则符合第三种情境。

关于第一种情境，尽管我们很想从中发现儿童自己的集体责任的概念，但在我们所询问的儿童中，没有发现任何表明集体责任的痕迹。年幼儿童和年长儿童一样，都认为故事Ⅰ中的母亲是不公正的，她应该根据他们干了些什么来惩罚每一个人，而不是根据集体中的一个成员的不良行为来惩罚这个集体。下面是一些例子：

雷德（6岁）："你认为怎么想的？——那个没有碰过剪刀的孩子，他应该告诉妈妈。——惩罚所有这三个人是公正还是不公正？——不公正。——为什么？——因为有一个孩子什么也没有干。——应该惩罚几个人？——两个。"

斯[illegible]（[illegible]）重复上述故事如下："从前，有一位夫人，她出去买东西了。其中一个孩子拿出了剪刀，另一个孩子剪纸，还有一个什么也没有干。晚上她回家了，并惩罚了他们三个。——那是公正的吗？——她应该惩罚他们中的两个，而不应该惩罚第三个。"

博尔（7岁）："从前有一个妈妈，她有三个孩子。后来她出去买东西，并告诉他们不要拿剪刀。后来他们真的去拿剪刀了。——是的，谁拿了？——第一个和第二个，但不是第三个。——是的，后来呢？——后来，当妈妈回家时，她发现他们玩过剪刀，后来她就惩罚了他们。——是怎样惩罚的呢？——她没有让他们吃晚饭，就让他们上床睡觉。——对的，现在你对这个故事有什么想法？——那好极了。——惩罚这三个孩子公正不公正？——不，只有前两个应该受惩罚。——为什么不是三个？——因为第三个没有不听话。——另外两个呢？——是的，他们不听话。——后来呢？——他们没有吃晚饭就睡觉了。——这公正吗？——是的。——他们是三个弟兄。这样，他们中的两个受到惩罚，第三个无须受到惩罚，是吗？——是的。"

斯克里布（9岁）："这两个孩子不应该去拿剪刀，她惩罚他们是很正确的。"

我们所听到的儿童[illegible]，[illegible]没有发现任何[illegible]的话[illegible]一个相反的例子了。我们并不希望[illegible]从理论上讲，我们期待[illegible]至少年幼儿童的[illegible]与集体责任的概念一致。[illegible]我们[illegible]以使被问的儿童可能联想到集体责任的概念。

她是不是想找出没拿剪刀的人是谁呢？……她惩罚了所有这三个人。她应该问一问谁拿剪刀了。她说："既然谁也不承认，我就惩罚所有这些孩子。"如果没有人承认，她就应该惩罚这三个人，否则，她就不公正，而且她应该仅仅惩罚他们中的两个，因为他们已经承认了。"

我们得到的全部回答都是这种类型的。它们表示，在责任感方面，集体责任的概念同这些判断是完全不相干的。如果我们考虑到大部分7岁以下的儿童认为成人所做的每一件事都是"公正的"（后面我们将看到这一点），那么，这个结论就更加值得注意了。所以，同儿童为成人所做的任何事情进行辩护的倾向相反，在我们所问的这个特殊的情况中，这些儿童抵制了集体责任的概念。确实，儿童在惩罚的领域内比在分配公正的领域内更快地发现了成人的错误：在他们看来，错误地应用惩罚比不平等的对待更不公正。

斯克里布提出一种权宜之计，即如果前面两个孩子不承认，那么就惩罚所有这三个孩子。他的这种自发的考虑将我们引向了第二种情境：如果犯错者不肯承认，而无罪的人又不愿揭发他，那么，整个集体就应该受到惩罚吗？

现在，我们面临着一个问题，它与社会团体和文化中所研究的集体责任的问题大不相同，然而却在一定的程度上给人们某些启示。犯错者不肯承认，而他的同伴又不愿告发他，仅仅这个事实就在集体内部建立了一种大大地超越了这个集体以前所存在的联结。在自然而然地形成的一定的团结之上，又加上了一种全体成员都必须有的、为大家所接受的团结。那么，这些就是儿童承认集体责任所需的条件吗？

如果根据年龄来进行统计，我们只能得到一种很不明确的结论。在每一个年龄组，都有一些儿童认为，故事里和我们故事里的情况应该惩罚整个团体，也会有一些儿童认为，一个也不惩罚更公正。此外，于是我们发现，表示上述两种类型回答特征的平均年龄是相同的：大约[illegible]岁，因为我们所测试的是[illegible]岁的儿童。但是，在这种表面的平等之下，实际上是能够辨别出一些非常不同的反应类型的。第一种反应类型的儿童（通常是最年幼儿童）认为，每一个人都应该受到惩罚，这不是因为团体的团结使得责任变成集体的，而是因为每一个人都有错，既然没有人揭露真正的犯错者，那么，掌握一定权力的人就有责任这么做。第二种反应类型的儿童（通常是年长儿童）也认为，每一个人都应该受到惩罚，但这不是因为不"揭发"是错误的，而仅仅是因为他们决定不告发与这个班级成相关的犯错者。这是一种集体责任，但它是由个人的自愿意志而不是由责任本身的强制性所造成的。最后，还有第三种反应类型，这种类型的儿童（大体上说，是处于中间年龄的儿童）认为，谁也不应受到惩罚；之所以如此，一部分原因是不"揭发"是正确的，另一部分原因是不知道谁是犯错者。我们应该做一些补充，即第一种类型的儿童除了上面转述的那种论据之外还认为，因为一个不端的行为必然要引起一个惩罚，所以每一个人都应受到惩罚。通过惩罚每一个人，公正感便得到了满足。而另外两种类型的儿童则认为，惩罚无错的人比不惩罚犯错者更不公正。不过，这些考虑只有在第一种情境中才表现得相当明显，所以，目前我们暂不对它做详细的叙述。

下面是第一种类型的例子。

雷德([illegible])，故事Ⅱ："这位老师是怎么做的？——他惩罚了他们所有的人。——为什么惩罚所有的人？——因为他不知道谁打碎了窗玻璃。"——"打碎玻璃的那个孩子说了些什么？——他说他们不知道。——其他人对此是怎么想的？——他们不应该告诉。——其他人认为那是公正的吗？——是的。——为什么？——不告诉。在雷德看来，这就是错误之所在，谁也不应该揭发犯错者。因而就有了集体的惩罚。——他们都受到惩罚是公正的还是不公正的？——公正。——为什么？——因为不知道是谁干的。——你在家里或学校中，有没有一块受过惩罚？——没有，人家问我们谁是犯错者，然后我们就说了。"

博尔([illegible])，类似故事Ⅱ的故事："他会干什么？——惩罚他们。——谁？——所有四个人。——为什么？——妈妈不知道谁干了这件事，所以他们四个都得受惩罚。——为什么？——他们中只有一个人打了雪球。——另外三个人也得受惩罚吗？——是的。——为什么？——因为他们不愿告诉。——另外三个人认为这么做公正吗？——不。——为什么不？——嗯，也许他们认为是公正的。——为什么？——因为他们不愿意告诉，所以他们四个都得受惩罚。"

斯克里布([illegible])，故事Ⅱ："这位老师应该怎么做？——他应该查出来。——他确实问其他的人了，但他们什么也没有告诉他。——他们应该告诉。——你会怎么做？——我要告诉……因为打碎窗玻璃是件不应该干的错事……告诉比较好，因为无论是谁，打破窗户的人都应该受到惩罚。——但是这些儿童没有告诉，老师该怎么办呢？——他会惩罚整个班级，因为没有人告诉。——惩罚每一个人，或一个也不惩罚，哪一个比较公平些？——惩罚每一个公正？惩罚全班，因为没有一个人告诉。他们都应该受到惩罚。——你听着，那一天，这些孩子中有一个缺席，因为他病在家中。就是在他不在的那一天，老师说他将惩罚全班，并在星期四①那天把每个人留下一个小时。到了星期四那天，这个孩子的病好了。他应该不应该像其他人那样受到惩罚？——应该把他也留下，大家必须一起走。——确实，当玻璃被砸碎的时候，不是全班所有同学都在那里。——但是，他必须受到惩罚，因为全班都受到了惩罚。"这大约是我们就集体的责任进行询问时儿童做出的最明确的陈述。

埃尔([illegible])，故事Ⅱ："该怎么做？——全班都要受惩罚。——那么做公正吗？——不，因为做了这件事的人不承认，而且只有他才应该受到惩罚。——其他的人应该不应该告诉？——应该，他们应该告诉。——如果你是其他人中的一个，你告诉不告诉呢？——我要告诉老师。——其他的人会认为你很好吗？——不。——如果老师惩罚了每一个人，那公正吗？——不。——一个也不惩罚怎么

① 在法国和瑞士的学校里，星期四是每周的假日。

样？”“也不公正。”“应该怎么做呢？”“把全班同学留在学校里一个小时。”“你认为那样做公正吗？”“即使他们发现不了谁是犯错者我也宁愿受到惩罚。”“即使这件事不是你干的，也是这样吗？”“是的。”

在这些回答中，两种占支配地位的思想较为明显：一方面，必须要有惩罚，即使这么做会使无罪的人受到痛苦，也应该如此；另一方面，没有一个人是完全无罪的，因为全班都不愿揭发犯错者。斯克里布认为，全班要有如此的团结，即使一位缺席的学生也应该在他回校时同其他人一起受到惩罚。他的这种想法是毫无价值的。严格地说来，这就是所谓的集体责任的发端。

下面是第二种类型的例子：每一个人都应该受到惩罚，因为全班决意抱成一团。

舒(11；[illegible])：“全班应该受到惩罚。”“为什么？”“因为如果没有人承认，有些人就应该受到惩罚。”“为什么有些人必须受到惩罚呢？”“这样，打破窗户的那个人就不会让全体受到惩罚了。（注意这种随意接受的团结。）”“为什么？你认为惩罚全班是正确的吗？”“因为他们不应该只让一个人受到惩罚，这就意味着让他受惩罚。（注意这种有说服力的故事之定规。）”“他不承认是对的吗？”“不，他不对。”“你会怎么做？”“我会承认。”“其他的人呢？”“他们可能告发他。”“他们为什么不告发？”“因为他们以后会因为这而过得不痛快。他们的朋友们会责备他们。”“为什么？”“因为有一些伙伴是好朋友。他们什么也没有说。”“为什么？”“这样他就不会受惩罚了。”“那么，应该怎么做？”“老师应该让全班来赔这个打破的窗户。”“假如这位大人说：‘我倒不在乎要赔，我只想使打破窗户的孩子受到惩罚。’该怎么办呢？”“那么，他们必须设法查出他，或者惩罚全班。”“如果他们中有一个孩子在这一天缺席，当他回校时，他应该同其他人一起受到惩罚吗？”“不，不能惩罚他。”“为什么？”“因为他不是这一伙人中的一个。”

施瓦(11；[illegible])认为，如果一个朋友很可能要受到惩罚的话，“正派的人”是不会告发他的。但老师理应惩罚全班，因为有罪的那个孩子不承认。“如果你在那个班级，你认为这是公正的吗？”“不，不太公正，但如果我是老师，我也这么做。”

这种类型明显地不同于第一种类型。不告诉是对的，拒绝告发犯错者的目的不在于惩罚全班，但既然全班同这个犯错者联合起来保持沉默，这么做就是同老师对抗。此后，老师就有权采取严厉的行动。于是，从老师的观点来看，尽管集体的惩罚本身既不是非此不可，甚至也不公正，但它还是可以采纳的做法。

下面是第三种类型回答的例子：全班都不应该受到惩罚。

奥特(7；6)：“惩罚每一个人或一个也不惩罚，哪一种比较公正？”“惩罚干这件事的人。”“不过，他们不知道是谁干的。”“那么，一个也不惩罚最公正，因为他们不知道是谁干的。”“假如老师说，放学后每一个人都必须留下来，直到干这

件事的人承认为止，那么做公正吗？”“公正，那么做也就很正确了。”“这同上一种做法是不同的。”“如果把每一个人都留下两个小时，那公正吗？”“不。”

尼克（[illegible]）：“有人对我说全班都应受到惩罚，有人说一个也不该惩罚，你怎么认为？”“一个也不惩罚。”“为什么？”“因为你不知道是谁。”“那么做公正不公正？”“我不知道。”“那是不是所能做的最公正的事？”“是的。”“为什么？”“因为它意味着要惩罚所有其他的孩子。”“惩罚全班一点儿也不公正，是吗？”“不。”“为什么不？”“因为那样的话，做那件事的人也受到了惩罚。”

显然，在这些儿童看来，只有个人的责任才起作用，关键在于无罪的人不应该受到打击。所以，一个也不惩罚比较公正。至于集体责任，只有在它也惩罚了犯错者本人的情况下，它才是合理的。

因此，我们可以说，在这一情境（有关的这几个事实）中，只有第一种类型的那些事例类似于集体责任，因为第二种类型的儿童否认存在着任何形式的相互交流的；如果说每一个人都应受到惩罚，那是因为每一个人都有错，因为不[illegible]的目击者拒绝告发做错事的人。所以，责任是普遍的，而不是集体的。只有当克里布在他想要惩罚那个缺席儿童时才出现这一规律的例外情况，并且见到第二种类型的回答。至于第一种类型的儿童，他们明确反对有交流的责任的思想。因此，只有第一种类型持集体的责任的思想，非常奇怪的是，其中包括一些年龄较大的儿童。然而，他们认为，如果说集体有责任，那是因为他们希望如此，并决定通过集体的团结一致来分担犯错者的惩罚。那么，这种态度是否在某些方面同那些认为集体将因其一个成员的不端行为而遭到污损的“原始人民”的态度完全一样呢？在对此下定论之前，我们先来看一看第二种情境。

我们可以用故事Ⅱ和故事Ⅲ来分析儿童对于这些情境的反应。只有一个人做了不端的行为，但集体不知道谁是犯错者，整个团体都应受到惩罚还是一个也不该惩罚？在这一点上，儿童的反应是极其明确的。年幼儿童认为，每一个人都应该受到惩罚，这不是因为集体有责任，而是因为必须要有一个惩罚，不管这个惩罚的代价有多大，即使它既打击了犯错者，又打击了无辜的人，也是应该的。年长儿童则与此相反，认为谁也不该受惩罚，因为惩罚无罪的人比不惩罚有罪的人更不公正。年长儿童，至少是8至9岁的儿童，一致认为，在第二种情境中的集体的惩罚比第一种情境中的集体的惩罚不公正。

下面是年幼儿童表现出来的反应的一些例子。

马尔（[illegible]）：故事Ⅲ：“应该怎么做？”“惩罚那个年龄小的孩子。”“他们知道是谁干的吗？”“不知道。”“那怎么办呢？”“抓住一个孩子并惩罚他。”“是随便哪一个孩子吗？”“不，你应该依次一个一个地抓。”

弗里克（[illegible]）：故事Ⅲ：“应该怎么做？”“惩罚。”“如何惩罚？”“关进黑屋子。”“关谁？”“弄坏手推车的那个。”“他们知道是谁吗？”“不知

道。——那么，他们能做什么呢？——把他们都关进黑屋子。——其他的人怎么说？——说不是我干的。——那么，他们是怎么想的呢？——他们想，不应该关他们进黑屋子。——如果你是老师，你该怎么办？——把他们都关进黑屋子。”

戚尔(9;[illegible])，故事Ⅳ：每个人都要受惩罚。“惩罚每一个人是公正的吗？——是的，因为他毁坏了小推车。——你说的‘他’是指谁？——那个孩子。——那么，惩罚每一个人是公正的吗？——是的，放学后他们都应该留下。”

史托(7;[illegible])，故事Ⅳ：“那么，是不是每一个人都该惩罚？——我要惩罚全班的一半。——如果你在这一半之中，当你和别人一起受罚时，你是怎么想的？——我会想，这是公正的。”

格里布([illegible];10)，故事Ⅲ：“每个人应该都拿出一点钱来赔窗玻璃。——每个人都赔一点和个个都不赔，哪一种最公正？——既然是班里的某个人干的，那么，每个人都应该赔一点钱。”故事Ⅳ：“既然没有人愿意说出是谁干的，那么，全班就应该受到惩罚。那个毁坏车子的孩子是不会说的，所以他（老师）说，每个人都应受到惩罚。”

埃尔([illegible])，故事Ⅳ：“如果他（老师）不能查出谁毁坏了小推车，他最好惩罚全体。——其他人看见他了吗？——没有。——你认为这个故事里的事公正些，还是第二个故事公正些？——第二个故事比较公正些，因为没有人看见是谁干的。——在第一个故事中，他们为什么不告诉？——因为他们不想告发他。——第二个故事中的惩罚应该公正些，因为没有一个人知道是谁干的。——那么，如果没有一个人知道是谁干的，你为什么一定要惩罚每个人呢？——因为在故事Ⅳ中其他的人不知道，他们也不[illegible]告发他。——在第一个故事中，他们不告诉对不对？——他们不告诉是对的。[所以从第一次询问以来，埃尔已经改变了他的想法]——他们应该告诉吗？——不。”

这些儿童的反应是明确的：他们接受集体的责任，但他们这么做不是因为整个集体由于其一个成员的错误而都负有责任，而仅仅是因为不知道谁犯了错误，而且必须要有惩罚，不管其代价如何。在这些事例中，基本的事实并不是集体内的团结感，而是惩罚的必要性，因此就有了埃尔的难以理解的回答，他认为，在这种情境下惩罚每一个人比在第一种情境中惩罚每一个人要公正些，因为在后一种情况下，儿童不揭发犯错者是相当正确的，而且惩罚他们不太公正，但是，如果犯错者查不出来，那就只能惩罚整个集体了。

下面我们将介绍一些年长儿童的反应了，他们认为集体责任是不公正的：

德伦([illegible])，故事Ⅳ：“[illegible]该怎么做？——询问是谁做了这件事。——惩罚他们？——是的。——如何惩罚？——询问推车子的那个人。——但是他不承认。是不是一定要随便地抓出一个来，并惩罚他？——不。他们不知道谁毁坏了小推

车？——一个也不该受罚？——是的……不，这还是不公正，因为毁坏车子的人也没有受到惩罚。——惩罚每一个人？——不，只惩罚毁坏车子的那一个。惩罚每一个人不公正，因为其他人没有毁坏车子。——惩罚他们中的两个或三个？——不。——一个也不惩罚？——是的，这才最公正。——但你告诉过我，这样做的话，毁坏车子的那个人就受不到惩罚了。——……——每一个人都应该受到惩罚吗？——不，因为其他人什么也没干。”

尼克（[illegible]），故事Ⅲ：“有人说全班都该受罚，有人说一个也不该受罚，你是怎么想的？——一个也不该受罚。——为什么？——因为你不知道是谁干的。——你认为那么做就是最公正的做法吗？——是的。——为什么？——因为不这么做的话，所有其他的孩子都要受到惩罚。”故事Ⅳ：“如果你是老师，怎么做才是最公正的做法？——一个也不惩罚。——一种情况是，他们所有的人都看见那孩子打碎了窗玻璃，另一种情况就是这个故事里所讲的，在这两种情况下都惩罚他们全体，你认为哪一种情况公正些？——第一种情况公正些。——为什么？——因为他们知道，而且他们不愿意说。”

其余对此类集体惩罚概念引诱的年长儿童的回答也像最后的观点一样，即当集体不知道谁是犯错者时，集体的惩罚就不太公正。因为如果每个人都知道谁是不端行为的制造者并拒绝告发他，那么就有着一种自觉的团结，我们在第一种情境的事例中已经看到了这一点。但在这里，个人与个人之间是完全没有联系的。所以，绝大多数年长儿童认为，普遍的惩罚比罪犯不受惩罚更不公正。

然而我们应该注意，在某些事例中，儿童多少有些接近于集体惩罚的想法。当选择的惩罚本身有助于这种想法的扩展，并看上去不仅会打击犯错者，而且要打击粗心和低能的一般儿童时，就发生了这种情况。因为本来可以只将犯错者一个人留下一小时的事，现在要让每个人都留下来，这当然是不公正的。但是，如果以将来不准借工具为了技术惩罚全班，这似乎比较合情合理。这样的措施不再打击无辜的个人，而是打击了儿童本身，这里的“儿童”是指类概念的儿童，就像神学家们所说的类概念的人一样。其意思是，既然这个集体的一个成员表明了他自己太笨拙，以致不能让他使用小推车，所以，人们怀疑这整个集体也粗心大意，而且责任使得此行扩展到其他人那儿，这是极为正常的事。

努斯（[illegible]），故事Ⅳ：“应该对他们怎么办？——应该告诉他们不要毁坏小推车。——老师有没有惩罚他们？——惩罚了。——怎么惩罚的？——他告诉他们不要拿东西。——是的，他惩罚他们了吗？——是的，他说，他们再也不能拿工具。——儿童们认为这是公正的吗？——是的。——即使没有做任何错事的人也是这么想的吗？——是的。”

这些事例同当克里布（他甚至想要让那个缺席的学生也受惩罚）的事例一起，都很

接近于传统的集体责任的概念。事实上，甚至成人也不排除集体可能受到惩罚。例如，由于不讲道德的人因其粗鲁行为而犯了罪行，就禁止驾车者或步行者沿此道路行走。然而，就在像努斯的事例中的情况一样，在这些事例中，惩罚不是抵罪的；它是针对一般的个人，而不是针对整个集体的一项预防的措施。

在这一点上，我们非常感谢费尔德维格小姐给我们的调查提供了有价值的补充。她运用故事的方法询问了100名左右6至12岁的儿童。这些故事同第一种情境有关，但它们赋予集体的惩罚以一种一般的预防措施，而不是严格的抵罪的特征。下面是其中的两个故事。

故事V：有一个总共只有两个班级的学校——一个大班、一个小班。星期六下午，大家学习都不太忙，小班要大班将他们的一本很好看的动物书借给他们。大班把书借给了他们，同时告诉他们要很好地爱护书。但是有一次，小班的两个同学同时都想要翻书，他们俩吵了架，将这本书撕破了几页。当大班看到书被撕的时候，他们宣布，他们绝不再借书给小班。他们对不对？

故事VI：妈妈给她的三个小孩子一盒很漂亮的彩色铅笔，并告诉他们要很小心，不要将铅笔掉到地上，以免铅笔摔断。但是，他们中一个不会画图的孩子看到他的兄弟画得比他好，出于恶意(或"这使他很生气")，他将所有的彩色铅笔都摔到地板上。当妈妈看到这情况时，她拿走了铅笔，而且再也不将它们给还这些孩子。她这么做对不对？

与故事I和故事II相反，这些故事引发了一些非常明显地赞成集体责任的反应，因为约有半数的儿童赞成故事V的惩罚，五分之一的儿童赞成故事VI的惩罚。然而，如果我们来努力找出这些判断的动因，那么，我们马上就会看到，它们同真正的集体化是完全不相干的。

首先，普遍的惩罚在故事V的情况下受到赞成的程度(大约半数)比在故事VI的情况下(大约五分之一)要大得多，这是值得注意的。因为故事V中描述的惩罚比真正的惩罚包含有多得多的预防或保护的措施。相反，故事VI里的惩罚包含有一种补偿的成分，这使惩罚成为准抵罪(quasi-expiatory)的了，因为铅笔本来就是为这些孩子准备的，然而后来却被拿走了，而在第一种情况中，书本来就是借的，只不过再也借不到了。

另一方面，被试表现出的犹豫以及倾向于集体惩罚的观点的改变足以表明他们的意见不是虚假的，最重要的是，这表明这个问题对他们来说是新的，而且同那种学到的或已经得到公认的意见不一致。最后，这些确定的回答只是引起我们不久前强调的那个具有预防性措施的这个观念。下面是一个这类回答的例子。

罗尔(7;6)，故事V："大班对不对？——他们是对的。——为什么？——他们[小班]会再撕坏它。——撕坏书的只是他们中的一两个人。——是的，但其他人也可能撕坏它。——能不能把书借给没有撕的那些人？——能。——把书借给他

们和不把书借给他们,哪一种公正些?——不把书借给他们,因为他们不听大班对他们说的话。——假定你在小班,而且没有撕书,你认为这公正还是不公正?——公正。——为什么?——因为这很正确。本来就不该去撕一本很值钱的书。"

确实,在某些极个别的情况下,一个简捷的要求似乎造成了团体本身的团结。这里又有了类似斯克里布的事例,人们得到这样一种印象,即儿童非常接近集体责任。下面是这些事例中的一个。

霍奇([illegible]),故事Y:"妈妈是正确的吗?——是。——为什么?——因为她怕他们再把铅笔掉到地上。——你说的'他们'是谁?——大概也是其他的人。——假定你有两个兄弟,而且他们中的一个人把彩色铅笔掉到地上;你和你的另一个兄弟不能再画图了,这公正不公正?——公正。但由于那个兄弟的缘故,他们就没有彩色笔了。应该允许另外两个兄弟画画。——第二个兄弟认为这公正不公正?——不,因为在家里,他们经常互相借铅笔。——那么应该怎么办呢?——把铅笔从他们那儿都拿走。"

这里,可以看到,正是如此感觉到的集体的一致性才促成了集体的惩罚。但是霍奇对自己的意见显然是很不明确的。此外,正如我们以前已说过的那样,这样的观点最多只占被试的十分之一左右。

至于其他儿童,即使是对于故事X和故事Y这样的情况,他们也都反对集体的惩罚。下面是我们得到的一些最有趣的结果。

胡夫([illegible]),故事X:"他们是不对的。——为什么?——他们应该只从撕书的那些人手中把书拿走。——如果你撕了书,你认为把书给还别人而不给你是公正的吗?——是的,公正。——为什么不从所有的人手中拿走?——其他的人可能说这不公正。"

故事Y:"妈妈是正确的吗?——不。——你可能怎么做?——我要把铅笔从生气的那个孩子那儿拿走。——是不是一直拿走?——拿走一段时间。——如果掉断铅笔的是你,而且谁也不许用这盒铅笔,你认为这是公正的吗?——我认为这不公正。我知道给我施加惩罚是公正的。——你不认为不许任何人用笔比较公正些吗?——不,当时我仍在生气,但后来不了。我知道,我是唯一一个应该被没收铅笔的人。"

总之,像其他的故事一样,故事X和故事Y不足以证明儿童中存在着一种自发的集体责任感。至多,只有在像家庭这样紧密联合的集体中,儿童的判断(如霍奇的判断)才短暂地表现出这种集体性特征。然而,广义地说,只有当这些集体的惩罚能够作为预防措施时,它们才被认为是公正的。

于是,这些才是我们研究的结论。总之,在我们设想的这三种情境中,没有一种情

境造成任何可与传统的集体责任概念相比较的东西。各处至多只有一些微不足道的迹象，我们马上就要再来讨论它们。另一方面，在第一种和第二种情境中，我们能够观察到两种始终如一的反应，这两种反应中的每一种反应都可以被看作同与相互交往的责任有关。

这些反应中的第一种反应是，相信惩罚的绝对必要性。这种信念可以在年幼儿童那儿看到，而且，它甚至导致儿童要求宁可全体人都受惩罚，也不让犯错者逃脱。对于集体责任判断的发展来说，这种态度显然是必要的，在整个集体被认为能够分担犯错者的罪过之前，首先肯定会考虑到抵罪惩罚的必要性。在我们看来，福科内在这个问题上的理论是无可置疑的。他说，由于已经悬置的感情既是惩罚存在于其中的集体反应的源泉，又是由于邻近和相像所引起的责任本身转移的源泉。于是，在某种意义上说，我们可以附和福科内说，责任来自于惩罚。但对于儿童来说，这种对于抵罪惩罚必要性的信念并不足以解放集体责任的判断。我们对第一种情境的分析表明了这一点：儿童所考虑的集体惩罚所针对的是人们不知道的犯错者，而不是团体本身。

其次，我们在第二种情境中看到一种集体的责任，但这种责任是被自愿自由地接受的，犯错者的同伴将表明他们之间宁肯不告发他。我们在此又接近于集体的责任，但是，同传统的态度相比较，这种态度所缺少的是，儿童应该认为这种团结不仅是合理的和不可避免的。

这个问题可以作如下说明：这种传统的集体责任的概念，即整个集体为其一个成员的错误而抵罪的必要性比较近似于这些反应的第一种还是第二种？（比较近似于惩罚的绝对必要性还是团体自愿的团结？）这是一个重要的问题。由于这两种态度中的第一种态度是年幼儿童的，他们的道德是强制的道德（客观的责任、抵罪的惩罚等），而第二种态度是年长儿童的，他们的道德是协作的道德（主观的责任、回报的惩罚等），所以，一件必不可少的事情是，我们应该肯定，道德信念（许多人认为它是从"远古的"时代传递下来的）是不是从这两种道德观中的这一种或那一种中产生的。我们正在努力进行分析的这些结果是极其自相矛盾的。一方面，我们的儿童所相信的集体的责任（他表明其团结的集体所接受的责任）只存在于年长儿童，而不是年幼儿童之中；另一方面，对于强制的抵罪的信仰在年幼儿童之中最为强烈，而且恰恰在这种自愿的团结开始发展的时刻消失。

然而，原始社会中的集体责任是以在儿童中经常分离的两个条件的会合为前提，这两个条件是，对于惩罚必要性的神秘的信仰和集体内部的联合和团结感。如果我们掌握了这个事实，那么就什么都清楚了。这个"原始"是生活在有组织的社会中的成人。在老人政治的影响下，他可能保留约束道德的本质，包括最严格的关于惩罚公正的概念，尽管如此，但由于他所从属的集体的强有力的结构，他个人分担集体过错的感觉还是极其强烈的。因此，责任是集体的，同时又是客观的，就像惩罚乃是抵罪一样。相反，对于儿童，我们必须要考虑两个阶段。在第一个阶段期间，成人的约束发展了客观的责任、抵

罪的惩罚等概念。因此，出现了存在集体责任的第一个条件。但第二个条件仍然没有具备。因为在这个阶段期间，儿童基本上是自我中心的，而且，如果他的确与集体有一种密切的交往（从定义上讲，自我中心状态是自我和非自我的混淆），那么，这种分担作用的发挥主要是在与成人或年长儿童的联系方面。因此，不存在集体责任的问题。相反在第二个阶段期间，儿童越来越多地进入他的同伴的社会中去，在校内和校外就组织了一些团体。

所以，到了这个时候就有了一些集体责任的可能性。而且，在出现了犯错者与成人的权威发生冲突的情况下，集体的确表现了他们与该犯错者的团结。但是，此时此刻就不再满足第一个条件，协作的道德便接替了约束的道德，而且，再也不会出现客观的责任以及对于抵罪惩罚必要性的信仰了。因此，我们便不能再找真正意义上的集体的责任。在我们的社会里，随着儿童的成长，他也越来越从成人的权威下解放出来；而在比较低级的文化中，青春期的标志恰恰是个人越来越牢固地隶属于年长者和他的部落的传统。在我看来，这就是集体的责任从儿童的道德观念中消失的原因，而它却是原始道德观中的一个根本的概念。

3. "内在的公正"

与惩罚的问题有关，并且在我们转而研究分配的公正之前必须要考察的一个问题，是所谓内在的公正问题。如果我们的假设是正确的，那么，儿童（当然不包括7岁以前的儿童）年龄越小，他们对于抵罪惩罚的可靠性和普遍性的信念就越坚定。而且，只要协作的道德达到支配约束道德的程度，那么，这种信念将在其他价值观出现之前消退。所以，在儿童生命的早年，他坚信存在着发自于事物本身的自动的惩罚（automatic punishments），而到了较晚的时候，在合作和他更广泛的环境的影响下，他才能放弃这一信念。现在我们将要力图证明这一点。

在这方面，我们给儿童讲了三个故事：

故事Ⅰ 从前，有两个孩子正在果园里偷苹果。突然，一个警察走了过来，这两个孩子便逃，但其中的一个孩子被抓住了。另一个孩子东绕西拐地往家里走，在经过一座腐朽的木桥时掉进了河里。你有些什么想法？如果他不偷苹果，而且同样地走过这座腐朽的木桥，他也会掉进河里吗？

故事Ⅱ 在一个由很小的儿童组成的班级里，老师禁止他们削自己的铅笔。有一次，一个小男孩趁老师转身之机拿出了小刀。但就在他刚要削铅笔的时候，他割破了手指。如果老师允许他削铅笔，他也会割破手指吗？

故事Ⅲ 有一个不听妈妈话的小孩。一天他妈妈不准他拿剪刀，但他还是拿了。不过，在他妈妈回来之前，他又把剪刀放回了原处，而他妈妈也没有注意到这

件事。第二天,他去散步,并走过小河上的一座小桥。但这座桥的桥板腐朽了。桥板一断,他扑通一声掉到河中。他为什么会掉进河里?(如果他听妈妈的话,他也会掉到河里去吗?)

兰伯特小姐(Mlle Rambert)将前两个问题问了167名日内瓦和沃杜瓦的儿童(在后面平等的公正这个问题方面,我们也将询问她所问的这些儿童;这些被试没有被问过惩罚或可以交流的责任等方面的问题)。我们将上述第一个问题和其他一些相类似的问题问了纳沙泰尔的儿童。在前两个问题方面,兰伯特小姐获得的统计数据清楚地表明了儿童心理年龄的影响。除去那些占总数五分之一的不确定的回答以外,断言存在着内在公正的回答,也就是说,认为如果儿童不偷或不是不听话,他就不会掉到水中或割破手指的回答所占的百分比如下:

6 岁	7—8 岁	9—10 岁	11—12 岁
86%	73%	54%	34%

除此之外还应该注意,在一个由已经11岁的智力落后的儿童组成的班级中,这种类型回答的百分比是[illegible]%。这个数字又表明,这些回答与心理年龄成反比。

下面是一些相信事物的内在公正的例子:

德吉([illegible]),故事Ⅰ:"对这个故事你怎么看?——他活该。他不该偷。他活该。——如果他不偷苹果,他会掉进水里去吗?——不会。"

赫尔([illegible]),故事Ⅲ:"他为什么会掉进水里?——上帝要他掉的,因为他拿剪子了。——如果他不做错事呢?——那么,木板就不会断。——为什么?——因为他没有拿不应该拿的剪刀。"

[illegible]([illegible]),故事Ⅰ:"对这个故事你是怎么想的?——被逮住的那个送到监狱,另一个淹死。——这公正吗?——是的。——为什么?——因为他不听话。——如果他不是不听话,他会掉进水里吗?——不会,因为他没有不听话。"

让([illegible]),故事Ⅱ:他割破手指"因为禁止拿小刀。——如果不禁止,他也会割破自己的手指吗?——不,因为这位女教师允许他削铅笔。"

格拉([illegible]),对第一个故事的回答相同:"出了什么事?——桥断了。——为什么?——因为他吃了苹果。——如果他没吃苹果,他会掉进水里吗?——不。——为什么?——因为桥不会断。"

派尔(7;[illegible]),故事Ⅰ:"对这个故事你是怎么想的?——这是公正的。他活该。——为什么?——因为他不该偷。——如果他不偷,他会掉进水里吗?——不。——为什么?——因为他没有做错事。——他为什么会掉进去?——惩罚他。"

斯卡(7;[illegible]):"对这个故事你怎么看?——噢,对了,我知道,如果我们做这些事,上帝惩罚我们。——谁这么告诉你的?——一些孩子。我不知道这对不对。"

故事Ⅲ："他活该。你应该听老师的话。"——"如果老师允许，他在削铅笔时会割破手指吗？"——"不，如果老师允许，他不会割破手指。"

韦埃（8岁），故事Ⅲ："你怎么想？"——"他活该。你不该不听话。"——"如果……"——"不，他不会掉进水里，因为他没有做任何事情。"

弗莱斯（[illegible]），故事Ⅰ："你想些什么？"——"他受到像另一个孩子一样多的惩罚，甚至更多些。"——"如果他没有偷苹果，在他过河时，他会掉到水里去吗？"——"不，因为他不需要受到惩罚。"

泰（[illegible]），故事Ⅰ："他受到了惩罚。他们偷一个也不该偷。如果他不掉进水里，他也该被逮住。"——"如果他没有被逮住呢？"——"他就要掉进水里。要不然他还会继续偷。"

迪斯（11岁），故事Ⅰ："他也受到了对他的惩罚。"——"这公正吗？"——"是的。"——"如果他不偷苹果，他会掉进水里吗？"——"不，因为那样的话，他就不是非受惩罚不可。"

下面是一些不再相信内在公正，至少是不再相信我们给他们讲的这些故事中的内在公正的儿童的例子。但这并不妨碍他们通过移情和逐渐的普遍化，将内在的公正附加于其他的事物。

格罗斯（[illegible]），故事Ⅲ："他为什么掉下去？"——"因为木板坏了。"——"是因为他不听话吗？"——"不。"——"如果他没有不听话，他也会掉下去吗？"——"是的，他也会同样地掉下去。木板坏了。"

弗卢（[illegible]），故事Ⅰ："如果他不偷苹果，他也会掉进水里去吗？"——"（他大笑）桥根本就不知道这孩子偷了苹果。"

巴尔（[illegible]）："或许这是一个巧合。不过，这是他应该受到的惩罚。"

[illegible]（[illegible]），故事Ⅰ："如果他没有偷苹果，他会掉进水里去吗？"——"是的。如果桥就要坏了，它就会这样地坏，因为它没有修好。"

最后，在这两组明显的事例之间，我们发现了一系列中间的例子，从儿童逻辑的观点来看，这些例子非常有趣，而且它们最初的特征是认为我们的故事里所提到的事件当然是一种惩罚，但它会在任何情况下发生，即使没有先前的过错也是如此。

玛[illegible]（[illegible]），故事Ⅲ："他为什么会掉进水里去？"——"因为他说了谎话。"——"如果他没有说谎，他会掉下去吗？"——"是的，因为桥旧了。"——"那么，他为什么会掉下去呢？"——"因为他不听他妈妈的话。"——"如果他不是不听话，他会同样地掉下去吗？"——"是的，桥毕竟旧了。"——"那么，不是不听话的孩子为什么也会掉下去呢？"——"不是因为那。"——"为什么？"——"……"

莫舒（[illegible]），故事Ⅱ："对这个故事你怎么看？"——"这孩子掉到水里去是活该。"——"为什么？"——"这是对他的惩罚。"——"如果他根本就没偷苹果，他会掉下

去吗?……是的,因为桥不结实。但如果这样,就不公正了,他没有做错事。”

瓦特(1[illegible]):“也为他做的坏事而受到惩罚……如果……可能他也会掉下去。”

康(1[illegible]),故事I:“如果他没有偷,他会掉下去吗?……如果桥坏了,他也许会掉下去。但也可能是上帝[illegible]。”

显然,年幼儿童并没有感到矛盾[illegible]的例子是7岁以下儿童[illegible]。他认为儿童掉到水里[illegible]因为他不听话[illegible],他也会掉下去。[illegible]充分地感到矛盾,但他们[illegible]内在的公正和物理的偶然性这两个[illegible]一致起来。

[illegible]

[illegible]

而摧毁又有什么困难呢?

[illegible]人工论(artificialism)[illegible]

[illegible]

出现内在公正的观念。但是，如果不发生与内在公正观念相矛盾的问题或困难，这种观念可能会在他们的头脑中残存下来。事实上，这同许多成人的情况是一样的。

因此，我们没有看到任何关于内在公正的动机的自发思考。只有那些不再相信宇宙像警察一样起作用的儿童才对此全神贯注。这样，费卢（12；0）像开玩笑似地对我们评论说："桥根本就不知道这孩子偷了苹果。"年幼的儿童不问桥是不是"知道"发生了什么，从他们的表现看，桥似乎是"知道"的，似乎有一种能力代替桥指导着一切事物，但他们并没有系统地提出这种信仰。尽管如此，我们还是可以自问，如果他们缺乏一种比较确切的陈述，他们将回答些什么。就像我们询问儿童人工论和泛灵论的情况①一样，在这一点上，儿童会毫不犹豫地虚构神话。当然，这些神话没有信仰的价值，但它们是他自己建立的一种直接的和表达不出的联想的标志。

塞（[illegible]）："如果他不摘苹果，就不会发生这件事。——桥知道这孩子干了些什么吗？——不。——那么，为什么桥坏了？——也许是雷声把桥弄坏了。——雷声知道吗？——也许上帝看见了，他大声责骂，于是成了雷声。雷声震坏了桥，他掉进了水中。"

费斯（[illegible]）："桥知道他偷了吗？——不，但它看见了。"

[illegible]（[illegible]）："桥肯定知道，因为它塌了，他受到了惩罚。"故事Ⅱ："小刀知道吗？——知道，因为它在桌子上，它听到了老师说的话，它说：'这孩子就要削铅笔了，他会划破手的。'"

阿尔（[illegible]）："桥知道吗？——知道。——它怎么知道的？——它看见了。"

吉奥（[illegible]）："如果他没有偷苹果，他会掉进水里去吗？——不，这是他的惩罚，因为他偷苹果了。——桥知道吗？——不，不过因为有一阵风，而风是知道的，所以桥塌了。"

当然，我们没有必要把这些回答等同于信仰。我们可以说，只有最后的一个回答包含有自发信仰的成分，因为我们经常有机会看到，儿童给予风以理智的作用。可以，大多数的回答只是表明，儿童认为在已经犯下的错误和发挥惩罚作用的物理现象之间的联系是非常自然的。如果非要儿童把这种联系说清楚，那么他就编造一个故事，有时是人工论的，有时是泛神论的。但是，这种反应的方式仅仅说明，在儿童的心目中，自然还是成人的同谋者，而不管在这个过程中上帝使用些什么方法。

然而，上面引用的那些回答中也引起了一个问题。有些儿童坚持认为，桥的塌毁是一种惩罚，而且，即使儿童不偷苹果，它也会塌毁。我们知道，儿童在一定时期所偏爱的一种因果关系的形式，诸如7至8岁儿童物理的和道德的前因果关系，绝不会一下子消失，而是同另一种类型的解释共存一段时期。如果想到此，这一点就能很容易得到解

① 《儿童的世界概念》和《儿童的物理因果性概念》。

释。成人很熟悉这些矛盾，并热烈地为之辩护，它们在儿童中将更为经常地出现，这是预料中的事情。

现在我们来研究这个问题的主要方面，并且从道德心理学的观点来探讨我们记录在案的这些事实意味着什么。要达到这个目的，就有必要更加精确地说明，事物具有内在公正的信仰是怎样产生，又是怎样消失的。此外，为了更好地解决其起源的问题，这种信仰的智慧方面的因素也是需要加以说明的。

关于起源的问题，有三种可供选择的解释。第一，内在公正的信仰可能是先天的；第二，可能是父母亲教育的直接结果；第三，可能是成人约束的间接产物——所以，它是儿童心理本身在其理智的本性和道德的本性双方面作用下产生的结果。

第一种解释殊不可能。然而，曾有一种说法，认为手淫引起自发的内疚感和心理上或事实上的自我惩罚，从中可以推论在个体身上普遍存在一种倾向去发现生活事件中内在公正的根源。一个不容否认的事实是，我们从手淫者那儿可以看到他们对事物的惩罚的恐惧——不仅害怕他们的习惯对健康可能带来的后果，甚至这会使他们患病等，而且他们还倾向于把生活中所有偶然的不幸都解释成为由命运所安排的惩罚。但是，对于没有从外在于他的世界获得惩罚的经验的儿童来说，所有这些态度是否都将得到发展呢？我们相信，这种观念不是产生于成人直接的教育，而是产生于儿童，其习惯是他周围的人们所不知道的。然而，他们身旁的这些人毕竟只是形成事物自动地做出惩罚这种信仰的间接原因。而且，在我们看来，这种类型的一些事实与其说有利于第一种解释，还不如说更有利于第二种解释。许许多多有关性的禁忌从儿童生命的最初几年起就灌输给儿童了，以致儿童在这方面最轻微的反应就认为是天生的了。总之，为了证明自动惩罚的绝对自发性以及与此相连的信仰，人们如果没有任何形式的社会接触，就必须在一种特别的环境里培养儿童。

至于第二种解释，我们已经看到，它包含有很大比例的真理。大多数儿童之所以认为摔跤或受伤构成一种惩罚，是因为他们的父母对他们说过"活该"，或"这是对你的惩罚""上帝会这样的"等。然而，即使这些说法解释了大多数的事例，但我们认为，它们并没有包括全部。换句话说，我们相信，经常出现一些儿童非常自发地把一个使他受伤的事故看作是一种惩罚的情境；而且我们相信，这种情况的出现同父母在其他情境中的提示毫无相似之处。按照这个假说，儿童由于成人的约束已经学会了惩罚的习惯，他自发地把应用同一惩罚的权力归于自然。所以我们觉得第三种解释包含有一部分真理。

撇开有关手淫的一些事实，我们在此举几个例子，这些例子将表明儿童是多么容易采取这些态度。

1　一个著名的精神病医生告诉我们，他童年时代一个印象最深刻的记忆是，由于一个篮子的盖子意想不到地盖到篮子上而阻止了他从篮子里拿出苹果。篮子开着，而且在他的手伸进篮子里去的时候，事实上他当时并不认为自己是个小偷，而当盖子突然落到他手臂上时，他立即感到他在做错事，同时也感到他正受惩罚

当时并没有任何人在场。

Ⅱ. 另一个记忆。儿童经常寻找动物以增加他自然历史的采集。在发生一些需要责备自己的事情的那些天里，他有一种感觉，即他的口袋是个坏口袋，而且感到，之所以如此，是因为他的不好的行为。

Ⅲ. 我们已经在其他地方[1]引用过W. 詹姆斯研究过的埃斯特拉的聋哑者的事例，这个聋哑者把月亮同他受到的一些惩罚联系了起来。

Ⅳ. 我们也描述了[2]一些儿童的独特的反应，这些儿童把恶梦看作是对他们白天所犯错误的惩罚。

我们认为，在这四个观察中（我们可以在这方面增加无数的例子），儿童形成这些态度并没有受到成人的直接影响。只有主体本人才知道他发生了什么事，而且，他非常谨慎地不把发生的事告诉他周围的那些人。当然，人们不能证明儿童从未听到过他父母谈及过内在的公正；可能所有的父母都会这么做的。但是，儿童毫无困难地用内在的公正来解释每一件事情似乎表明，在这方面存在着一种与他自己的道德相一致的倾向，而且，这也正是我们所希望确定的东西。

所以，对于内在公正的信仰来源于在成人约束的影响下所得到的感情向着事物的移情。此外，这并没有充分地解释这种现象的道德意义。为了理解其道德的意义，我们不得不搞清这种信仰是如何消失的，至少我们得明白它是怎样随着儿童心理的发展而失去其重要性的。因为表明存在这些信仰的回答随着年龄的增长而逐渐减少这个事实对于实现我们的意图来说，是一个有价值的结论。那么，哪些因素能说明这种减少的原因呢？

人们可能只会提及儿童经验的不断丰富及其智慧的发展。经验表明，恶可能并未受到惩罚，而善也没有得到好报。儿童的智慧越发展，他越能清楚地看到这一点。虽然这样的解释包含有一定的真理，但如果以此来排斥其他的一些因素的话，那么，这样解释就过于简单化了。因为经验的指导并不是这么容易的事情。我们越分析有关事实的行动，这种操作就显得越精密复杂。不仅经验要以智慧的积极参与为先决条件，而且，为了消除可能使我们的解释造成歪曲的感情因素，我们还需要一个名副其实的思维的道德，一种只有在一定的个人环境和社会环境里才能产生的道德。列维－布留尔先生已经很好地表明，原始社会的整个社群的主要信仰是如何不受经验影响的。而且，当我们看到"原始人"在经过多次的失败之后是如何设法为一种不可思议的或神秘的态度进行辩护时，我们不禁想起了我们当代社会中不能从事实中汲取经验的那些人。仅以内在的公平为例，许许多多的心灵仍然认为，即使在现在的生活中，公正奖惩的对象仍然是人们的行为，并且人们会设想某种隐藏的错误来解释邻居的不幸，而不承认人类遭遇到

① 见《儿童的世界概念》一书第149页。

② 见《儿童的世界概念》一书第101页。

的痛苦具有偶然的特征。或者说，心灵比较慈善的人并不总是不惜任何代价地乞灵于神秘的命运来为普遍的公正辩护，而是不受任何预先假定的束缚来解释事件。显然，即使对于成人来说，接受或拒绝内在公正的假设也不是一个纯粹的经验和科学观察的问题，而是一个道德的演变和一般态度的问题。

因此，不是纯粹的经验，而是一定类型的道德的经验才将儿童引向这个或那个方向，我们所说的经验到底是什么呢？首先，我们可以假定，它是对于成人不完善的公正的发现。当儿童受到他的父母或他的老师的不公正对待时（这类事情几乎是肯定会发生的），他就不大会相信普遍的和自动的公正。在这方面，我们可以回忆一下博维先生已经描述的关于子女孝敬父母的危机，从信仰演变的观点来看，这种危机是很有重要意义的。但是，发现成人公正感的不适当的特征只不过是使儿童摆脱约束的道德而趋向协作的道德这个总的运动中的一个片断而已。

为了更好地搞清关于惩罚概念总的变化的过程及其后果，作为最后一着，我们必须设法来解释“内在的公正”逐渐消失的原因。

4. 惩罚的公正和平等的公正

在本章的前一节中，我们已经得出这么一个结论，即随着儿童年龄的增长，抵罪惩罚的重要性似乎减少了，而且，协作也在一定的程度上取代了成人的约束。现在，我们便来着手研究在公正领域中的协作的积极效果。为了进行这种研究，我们首先就得分析可能存在于分配的（distributive）或平等的公正和惩罚的公正之间的冲突。因为就像我们将要努力表明的那样，我们不难设想，平等的观念可以从协作那儿获得力量，这就构成一种公正的形式，虽然这种形式的公正同那种更加发展的惩罚公正的形式并不矛盾（回报的惩罚正是由于这种观念才发展起来的），但它同那些早期的惩罚形式是对立的，而且，无论在什么时候，只要平等同惩罚发生冲突，它总偏向于平等。

在儿童的生活中，这些冲突屡见不鲜。经常发生父母或教师牺牲其他孩子的利益来偏爱听话的孩子的事情。这样的不平等对待，从惩罚的观点来看无可非议，但从平等的观点来看，它却是不公正的。那么，在儿童发展过程中的不同年龄时期，他是如何对此加以判断的呢？为了弄清这一点，我们给被试讲了一个故事，每次都问，偏爱行为对的儿童是不是公正。进行这种询问的困难在于，在这些事例中，肯定会发生两个问题互相干扰的情况，一个问题是成人的严厉（这是一个程度的问题），另一个问题是惩罚和平等之间的冲突（这是一个原则的问题）。虽然只有后一个问题才具有一些重要性，但是，要消除第一个问题也是困难的。我们只用下列方式对这些故事加以修改。第一个故事不提任何具体的错误，但抽象地在平等的公正和惩罚的公正之间安排了一种冲突；第二个故事只提一些微不足道的错误以及不严重的惩罚；最后，第三个故事讲了在儿童看来

可能是非常严厉的惩罚。尽管存在着一些变化（当然，这些变化的标志是与平均年龄相对应的回答类型有偏离），但儿童们的反应还是按照一个相对稳定的规律进行演变的。年幼儿童认为惩罚比平等更重要，而年长儿童则与之相反。

第一个故事如下："一个妈妈有两个小女孩，一个听话，一个不听话。妈妈很喜欢听话的这个，并给她一块最大的蛋糕。对这件事你是怎么认为的？"根据兰伯特小姐的统计，[illegible]的[illegible]个[illegible]岁儿童赞成母亲的做法，而[illegible]个[illegible]岁的儿童中，赞成母亲的仅占40%。当然，这些数字只具有一般的象征的意义。

下面是一些认为惩罚的公正高于平等的例子。

巴尔（[illegible]）："那是公正的。另一个孩子不听话。"——"但是，给一个孩子的东西比另一个孩子多，这是公正的吗？"——"是的。她（不听话的那个孩子）必须经常做妈妈要她做的事。"

瓦尔（7；[illegible]）："如果她们都是好孩子的话，应该给她们俩一样多。那个顽皮的孩子一点儿也不应该给她。她应该做个好孩子。"

古斯（7；[illegible]）："妈妈做得正确吗？"——"是的，因为你必须总是听妈妈的话。"——"给她们中的一个孩子比另一个孩子多，这是公正的吗？"——"是的，否则她会越来越不听话，而且妈妈就不太喜欢我们。她比较喜欢照她的话去做的孩子。"

贝（[illegible]）："那是正确的。"——"那是公正的吗？"——"是的，这样就让另一个孩子明白，如果她听话，妈妈是多么喜欢她呀，这样她就听话了。"

维尔（8；[illegible]）："奖励照她的话去做的那个孩子是对的。"——"那公正吗？"——"是的。如果她们俩都听话，她就会给她们一样大的蛋糕。"

格拉（[illegible]）："那是公正的。"——"为什么？"——"因为她照大人的吩咐去做，另一个孩子应该受到惩罚。"——"妈妈对一个孩子比对另一个孩子要喜欢些，这是公正的吗？"——"是的，因为另一个孩子不听话。"

赫布（[illegible]）："那是公正的，因为最听话的孩子应该得到最好的东西。当我们听话时，人们就给我们最好的东西。"

皮特（[illegible]）："那是公正的，因为听话的孩子应该比不听话的孩子多得些东西。"——"妈妈不是同样地喜欢她们是公正的吗？"——"是的。"

巴（[illegible]）（女），她是班上最优秀的女孩，她的性格倾向于被孩子们称为"假正经"的那个样子。"妈妈这样做是公正的吗？"——"她非常公正！"（她耸耸两肩）——"为什么？"——"因为她奖励了服从她的那个孩子。"

德普（11；[illegible]）："妈妈非常正确。"——"为什么？"——"因为她听话，另一个孩子没有权利得到同听她话的孩子一样多的东西。"

下面是认为平等高于惩罚的公正的那些儿童的例子。

蒙（6；[illegible]）（女）："那是公正的吗？"——"不。"——"为什么不？"——"她应该给她们俩

一样多。——为什么？——……——妈妈这么做公正吗？——不。”

里(7;6)：“应该给她们俩同样多的蛋糕。——为什么？——因为如果不一样多就不公正。”

斯卡(7;6)：正确地复述了这个故事，并且认识到，这个故事所讲到的办法是一种压制的办法。他肯定地说：“这不公正。她们始终应该有一样大的蛋糕。好像在家里一样，如果有一块蛋糕比另几块大，当我拿了这块大蛋糕时，我弟弟总是从我手里夺走。”

帕(8;)：“应该给她们一样多。”帕认识到，给其中的一个女孩比给另一个女孩少了些，“因为她应该做一个好孩子”。但他坚持应该平等对待。

梅尔(; ,( ))：“不听话的那个孩子应该听话，但她妈妈仍然应该给她同另一个孩子一样多。——为什么？——因为你不能使人们妒忌。”

普莱斯(;)：“妈妈也应该喜欢另一个孩子，也要待她好，这样，她或许变得比较听话。——给听话的孩子东西多些，公正吗？——不。”

泰(;)：“她应该给她们一样多。——为什么？——因为她们是她的女儿，她应该同样地爱她们。”

宋(;7)：“如果她给那个好孩子的东西多，就会使另一个孩子变得更坏。——但是，给那个比较听话的孩子多些，这公正吗？——不。——为什么？——不应该因为她好就把所有的东西都给她。”

贾克斯(11;)：“妈妈错了。——为什么？——她应该给她们每个人同样大小的蛋糕。或许她不听话并不是她的过错，或许是她爸爸妈妈的过错。——不，那是她的过错。——即使这样，她仍然应该有同样大的蛋糕。”

地斯(11; ,( ))：“她应该给她们俩一样多。——为什么？——因为她只会变得越来越坏。她将报复她的妹妹。——她为什么要报复？——因为她只得到一小块蛋糕。——妈妈这样做公正吗？——不，这不公正。”

埃里(12;)：“她应该同样地喜欢她们，在她们之间不要有任何差别。她可能比较喜欢听话的那个，但不要表露出来，这样谁也不会妒忌。”

霍尔(1 ; ,( ))：“即使另一个孩子不听话，她也不应该使她们之间有任何差别。她应该用其他方法惩罚她。——为什么不应有差别？——孩子们应该得到同样的爱。有时候另一个会妒忌的。”

马格(12;11,( ))：“这不公正。或许不完全是不听话的那个的错。她应该受到教育，而不应该得到较少的爱。否则，她会变得越来越坏。”

德(13;2)：“这不公正。相反，妈妈给她的应该同另一个孩子的完全一样。这样，或许她的行为会变得好一些。像现在这样，或许她会妒忌，会比以往更不听话。不管你的孩子怎么样，你必须同样地爱她们。”

皮特(13;1 ,( ))：“那不公正。另一个孩子明白她不受大人的喜欢，她丝毫也

不想改。”

这两种类型的回答相互之间的对比是鲜明的。对于年幼儿童来说，惩罚的必要性是如此之强烈，以致他们甚至没有提出平等的问题。在年长儿童看来，平等的公正比惩罚的公正更重要，即使在考虑了所有有关的材料之后，仍然如此。确实，这两种类型的回答虽然在每一个年龄时期所占的比例是有变化的，但它们在每一个年龄时期都能够被发现；不过，由于可能存在着大量的影响，而且所讨论的又是如此微妙的一个问题，同处理比较简单和比较客观的道德事实的次序相比较，对这个问题所做的道德判断的演变很自然地就比较不太有规律了。在家庭中存在着大量的惩罚，规则是严厉的，并沉重地压在儿童身上，如果他们不是暗中反抗的话，这些儿童将在一个长时期内相信惩罚优越于平等的对待。大家庭的道德教育更依赖于榜样的感染，而不是靠家长珍藏性的监督，所以在大家庭中平等的观念能够更早地得到发展。这样，在道德心理学方面，肯定存在着一些明显的阶段。此外，更有意义的是我们从6、7岁的[illegible]个到10岁之间的变化，而且，在我们看来，10岁是一个转折点，因为7[illegible]和1[illegible]之间的差别是值得注意的。如果我们考虑到，在12、13岁以后，偏向于惩罚的只占被分析事例的27[illegible]，这种差别就更值得注意了。

在转向另外两个故事并从中获得教益之前，我们暂且再来看一看那些主张惩罚的儿童的态度同那些要求完全平等的儿童的态度是多么的不同。前者并不试图去理解心理的背景，在他们看来，行使惩罚简直就是可以造成某种平衡的物体，而且，这种类型的道德结构，这种惩罚公正的维持物同我们曾在研究上的道德实在论的关系非常相近，这就使他们完全不了这个问题的人性的方面。而我们作为典型所引用的平等的回答占优势的大多数回答，却仅仅表现出一些微妙的道德感的迹象——母亲偏爱听话的儿童会使其他的孩子likely（[illegible]）、嫉忌、反抗等。普莱斯、宋和艾甲所做的非常正确的讨论足以表明，儿童不再像惩罚的拥护者那样拘于一些言词，而只是尽量地去理解情境，虽然他们的这种理解很自然地要受到他在自己的生活中经历过和观察到的那些东西的影响。正是在这个意义上，我们能够再一次地将协作（它是相互尊重的结果）和约束（它是用言语表现的道德的结果）进行对比。奥克里皮奇认为，儿童不听话并不总是他自己的过错，有时候他是因为他父母的不当才不服从的。对于这种观点，至目前为止只有较少数的成人能够采纳的，心理学家只能表示赞赏。总之，我们可以认为，把惩罚的公正放在高于平等的公正位置上的是那些采取成人强制观点的儿童，而把平等的对待放在高于惩罚位置上的是那些在他们与其他儿童的关系中，或少数情况下他们自己与成人相互尊重的关系中较好地学会了理解心理情境和根据新型的道德标准进行判断的儿童。

在此顺便提一下，这一询问的结果完全符合我们在本章第一节中关于儿童对于惩罚的效用的发现。许多被询问的年长的被试认为，最少再犯道德错误的是对其行动的后果进行过解释的儿童，而不是受过严厉惩罚的儿童。同样地，在我们目前面临的这个问题上，在家庭和社会生活过程中使自己的心理学见识变得敏锐的所有的被试认为，

故意的惩罚是有害的。

现在我们便来看一看第三个故事。这个故事的目的是为了使于对这同一个问题进行分析，但这个故事涉及的是一些在道德方面并无重要意义的琐细行为。"一个假日的下午，一位母亲带着她的孩子沿着罗纳河散步。4点钟时，母亲分给每个孩子一份卷饼。除了年龄最小的那个孩子以外，其他孩子都开始吃卷饼。而这个最小的孩子不小心将他的卷饼掉到河里去了。母亲该怎么办？要不要再给他一份？其他的孩子有些什么想法？"回答可能有三种类型。第一种是不再给他卷饼(惩罚)，第二种是再给他一份，这样每人都有一份了(平等)；第三种是，因为他小所以再给他一份(公道，即体贴每一种情境的平等，在这个具体的事例中就是体贴年龄的差别)。"伯特小姐从她询问的1[illegible]名儿童中获得下列数字：

		惩罚	平等	公道
6—9 岁	……	48%	35%	17%
10—12 岁	……	3%	55%	42%
13—14 岁	……	0	5%	95%

我们也给另一些儿童讲了一个对这个故事稍加变化的故事，以消除由于年龄不同所带来的公道因素。"一个母亲和她的几个孩子坐在湖面上的一只小船上。4点钟了，她给每个孩子一份卷饼。其中的一个孩子开始在船艳上玩这份卷饼。他紧靠在船边，然后他的卷饼掉进了水中。该对他怎么办？应该不给他东西吃呢，还是其他的孩子每人给他一小块？"我们得到的统计数字如下，在[illegible]个8岁的儿童中，[illegible]赞成惩罚，1[illegible]主张平等；在9个12岁的儿童中，2[illegible]赞成惩罚，7[illegible]主张平等。下面是回答中赞成惩罚的一些例子。

瓦(6;6)："一点儿也不能再给他，因为他把卷饼掉了进去。"——"哥哥心里是怎么想的？"——"他不高兴，因为年龄小的那个孩子把卷饼掉进水里去了。他说这不像话。"——"再给他一点是公正的吗？"——"不，他不该让他的掉下去。"

蒙(6;5,G)："一点儿也不能再给他。"——"为什么不再给？"——"因为他妈妈不高兴。"——"他姐姐会怎么说？"——"说应该再给他一份卷饼。"(参照团结和惩罚之间的对立！)

派尔(7;[illegible])："不应该再给他一份，他不是非掉下去不可的。"——"如果又给了这个小男孩一份卷饼，比他大的那些孩子会怎么说？"——"说这不公正；'他把卷饼掉进水里去，你还要去再给他一份'。"——"再给他一份是正确的吗？"——"不，他不好。"

代德(8;[illegible])："一定不能再给她另一份，因为是她让它掉下去的。"——"妈妈该怎么办？"——"她要责骂她。"——"她的姐姐想些什么？"——"这很公正，因为她太粗心。"

戚(9;0)："一点儿也不能再给他。——为什么？——作为一种惩罚。"

关于小船的故事，赞成惩罚的回答自然属于同一类型。然而，这里有两个其他的例子，它们将表明，在那些把惩罚放在平等之上的儿童中，他律的标准和对于父母意志的依赖达到了什么程度。

杜马([illegible])："他不应该到船尾去做这种蠢事。——那么该怎么办呢？——不要分给他。——如果妈妈要他们分一些给他呢？——那么，他们就得照妈妈说的去做。——这样公正不公正？——公正，因为他们已经照你妈妈说的那样去做了。"

尤里([illegible])："他们不应该分给他，因为那是他的过错。——他的哥哥决定分给他，这是公正的吗？——我不知道。——他们好吗？——是的，好。——是公正还是好？——比较好，不太公正。——妈妈要他们分一些给他，这是公正的吗？——是的，这样的话就是公正的了。"

这里有一些儿童认为平等比惩罚更重要的事例。事实上，在前面的那组要求平等的被试中已经发现了这些事例：那个不小心的儿童必须受到惩罚，否则他将得到两份东西，而这是同平等相对立的。但他们的这种看法只不过是被诱导出来的，并且其重点仅仅放在惩罚上面，而下列儿童则主要是受到有关平等的激励，他们认为，平等高于任何种类的惩罚。

斯卡([illegible])："应该再给那个小男孩一份，因为他饿了。——其他人会怎么说呢？——必须再给他一些面包，因为大孩子有一些，所以他也应该有一些。"

齐([illegible])："应该再给他一些，因为小孩子不很机灵，他们并不清楚他们在干些什么。——对大孩子来说，这公正不公正？——大孩子有卷饼而小孩子却没有，这不公正。大孩子应该分给他。"

佩尔([illegible])："应该再给他一些，因为他把卷饼掉下去不是他的过错，而且，他得到的东西比其他人少是不公正的。"

艾克([illegible])："应该从那孩子已经吃过的卷饼那里拿一些给他。——其他孩子会说些什么？——如果他们是好孩子，他们就说：'我同他平分。'如果他们是令人讨厌的孩子，就说'活该'！"

梅尔([illegible])："他们应该分享其他儿童吃剩下的那些，并拿一些给那个小家伙。——再给他一些是公正的吗？——是的，不过，这孩子应该比过去小心些。——'公正'是什么意思？——它的意思是所有的人都平等。"

这里有一些从有关小船的故事中得到的回答。这个故事同前面的那个故事是不同的，在这个故事中，儿童丢掉卷饼的错误更加明显，而且，这个故事并没有把儿童说成是年龄最小的。因此，这个故事更有可能使儿童赞成惩罚而反对平等。然而，儿童的反应和对前面那个故事的反应是相同的，而且，在七八岁以后，甚至更加确立了平等的偏

要以反对成人所要求的惩罚。

瓦尔([illegible])："他们应该分享。——但是妈妈说'不，他活该，他拿食物玩，你们一定不要同他分'这是公正的吗？——这不公正，因为他得到的比其他人的少些。——如果人们拿食物玩，他们得到的应该比别人的少，这不公正吗？——……——如果你是爸爸，你怎么说？——我说应该再给他一些。"

塞亚([illegible])："他们应该同他分享。——同他分享这件事，说明他们比较公正，还是仅仅说明他们好？——比较公正。——但是妈妈说'不，这是他自己的过错'。——我也要分享。——即使妈妈不同意，你也分享吗？——是的，你应该分享。"

罗布([illegible])："应该再给他一些。——但是他玩食物了。——他们应该分享。——他干了些什么？——他玩了。这样，你有时会丢钱的。那很不好。——但是妈妈说过，他们不应该分享面包。——她应该说些什么，该说再给他一些，还是说不给他？——妈妈说，他们不应该分给他。——其他的孩子说些什么？——说他们应该分享，因为那不公正。"

施灵([illegible])："他们应该每个人给他一小块。——那么做是公平的，还仅仅是比较好的？——那比较好，也比较公正。——如果妈妈说他们必须不要分呢？——他们应该服从，但这是不公正。"

现在这里有一些儿童的事例，虽然这些儿童在这里有平均主义的倾向，但他们在公道和公正之间做了法律方面的区分。这些儿童认为，从纯粹的公正的观点来看，不该再给丢掉面包的那个孩子任何东西，因为他同其他的孩子一起得到了他的一份，而且，如果他丢掉了他自己的那一份，这仅仅与他自己有关。但是，除了考虑纯粹的公正之外，必须还要考虑到个人的情况，这个孩子年龄小，手脚不灵活等；这样，一种较高级的平等就要求应该再给他一些。只有在一个12岁的儿童中才能够遇到这种比较微妙的态度。在此之前，虽然儿童已经具有这些情感，但是，他们还不能把这些情感从那些纯粹的和绝对的公正感中区别出来。下面是一些例子。

德普([illegible])："必须再给他一些。——年龄大些的孩子怎么说？——那不公正，你给了他两份，而只给我们一份。——妈妈怎样回答呢？——他年龄最小，你们已经懂事了。"

布拉([illegible])："他不应该让它掉下去，不然再给他一份。但是，再给他一些，他们再给他一份将更加公正。——这样做是比较公正，还是只不过是比较友好？——比较友好，因为他并不是存心让它掉到水里去不可的。"

康([illegible])："那个小男孩应该小心，但因他年龄小，所以他们可以再给一小块。——其他的孩子怎么说？——他们要妒忌，并且说，也应该再给他们一小块。不过，应该再给那个小男孩一小块。年龄大些的孩子应该理解。——你认为再给

他一些是公正的吗？——……当然！对那个小男孩来说，这是件丢人的事。在你年龄小的时候，你不知道你在干些什么。”

现在我们来看第三个故事。我们能够把事情说得简短些，所得到的回答完全证实了到目前为止我们所引用的那些。但是，由于这个事例中的惩罚特别严厉，所以，平等就很快就上升到高于惩罚的重要的地位。“从前有一户人家，他家有许多孩子。孩子们的鞋子都穿破了。一天，父亲要他们把自己的鞋送到鞋匠那儿去修。因为其中的一个孩子几天前不听话，所以父亲便对这个不听话的孩子说：‘你不要到鞋匠那儿去，既然你不听话，你还是穿你的破鞋吧。’”在6至7岁的儿童中，[illegible]赞成平等，[illegible]赞成惩罚。但是，在8岁以后，将近[illegible]的儿童都认为应该平等对待。

下面是儿童们的两个例子，这些儿童赞成这样的一种惩罚。

诺伊([illegible])：“对此你是怎么想的？——那是公正的。——为什么？——因为他不听话。”

法尔(7;0)：“那是公正的。——为什么？——因为他顽皮。——不让他修鞋公正不公正？——公正。——如果你是爸爸，你让不让他修鞋呢？——我不让。”

下面是几个珍视平等的被试的例子。

罗布([illegible])：“那不公正。爸爸应该告诉他们说，他们都去修。”

沃尔特([illegible])：“那不公正。——为什么？——因为一个孩子将有一双好鞋，而另一个孩子要露着脚。——但是他不听话。——……对此你是怎么想的？——那不公正。”

努斯([illegible])：“那不公正。——爸爸该怎么做？——用某种其他的方法惩罚他。”

这样，不论我们的故事里可能有多少变化，回答总是相同的。在惩罚的公正和平等的公正发生冲突的情况下，年幼儿童总是赞成惩罚，而年长儿童则赞成平等对待。无论我们是研究明确的抵罪的惩罚（如故事I和故事III）还是研究作为行为后果的惩罚（如故事II），其结果总是相同的。此外，我们也许注意到了这一事实（到目前为止，我们尚未对这一事实加以解释），即儿童对于这方面的询问的反省——也就是他的理论的反应总是比他生活中的反应，换言之，它是比他实际的道德情感落后一两年，这与道德实在论的情况是相同的。例如，一个认为我们这些故事中所提到的惩罚是公正的7岁儿童，如果把这些惩罚施加于他自己或他的朋友，他当然会感到它们是不公正的。所以，询问不可避免地会歪曲道德判断。但是，像以前的情况一样，这里的问题是要搞清一点，即询问的结果仅仅是在时间上落后于生活中的实际反应，还是它们同他实际的经验根本就不相符。我们相信，同道德实在论的情况一样，这只是一个时间方面的落后问题，我们的结论同在实际生活中能够观察到的现象确实是相符的，虽然它们两者之间由于时

间滞差而有脱节。于是，我们可以广义地讲，如果说惩罚在早年的时期还具有一定的效用的话，那么，在心理发展的过程中，它将逐渐地让位于平等。

在这种演化的背后是什么呢？显然，平等将首先超过回报的惩罚，因为回报的惩罚产生于平等。至于抵罪的惩罚，我们没有任何新的意见可谈。如果没有成人约束的影响，这样的概念是不可能形成的。在对偶观念中，根本就不存在奖励或惩罚。换言之，仅仅是因为外部的联系才使利他或利己的感情同对奖励或惩罚的期待联系起来。要是情况果真如此，那么，如果不根据儿童的行为从他生命最初的那些年开始就得服从于成人的约束这一事实来理解，又有什么原因能使这种联系得以产生呢？

然而，如果是这样，我们又怎样来解释惩罚的公正（在早年阶段，它在所有的情况下都与平等的公正相冲突）将随着年龄的增长而失去其重要性呢？我们不能说儿童在[illegible]岁时比他在6岁时更不怕惩罚。相反，七八岁以后，除了家庭中已经遭到的惩罚之外，又加上了学校的惩罚。即使在这个年龄时期的惩罚比在四五岁时的惩罚要少些，可是这些惩罚具有一定的严重性，而这种严重性将使这些惩罚更加容易在青少年的心理上留下印记。这样看来，惩罚的公正感实际上应该随着年龄的增长而增加，而且这种惩罚的公正感将强到足以制止任何平等欲望的表现。那么，为什么情况并不如此呢？

这显然是因为有一种新的因素的干预。平等的欲望并不像人们想象的那样在每个年龄时期都呈现出同样的表现形式，相反，它似乎是随着儿童道德的发展而变得更加强烈。有些家长对于公正的问题特别认真，并向他们的孩子灌输一种强烈的平等感。于是，平等的公正或许可能仅仅是成人约束的第一个方面。然而，也可能有这种情况，即平等的公正远不是家长或教师权威的直接产物，平等思想的发展本质上是儿童之间的互相作用，而且，这种发展有时甚至以牺牲成人的权威为代价。一般为经常的事实是，人们在生活中不得不忍受的不公正才使得人们去注意平等的关系。总之，在儿童与家庭里或学校中的同等地位的人进行接触之前，这种平等的概念几乎不会出现。儿童与成人之间的关系容不得平等。既然平等主义是儿童彼此之间的产物，那么，它的发展至少必须与他们之间协作的发展是同步的。

到目前为止，我们还不能在这两种假设之间做出选择，因为下面一些分析基本上是为了便于对此做出决定的。但是，从我们陈述的这些事实中已经可以看出我们倾向于第二个结论。因为我们已经注意到，惩罚的公正占优势的人一般并不是那些具有较深刻的心理见识的人。他们是辩护者，而不是道德家或心理学家。相反，支持平等的人总是确确实实地表现出一种敏锐的道德辨别感，而且，他们的这种道德辨别感似乎总是对于成人品行的不当之处进行反省的产物。总之，儿童将公正的原则和权威的法令进行对比时所使用的力量是明显的。然而，所有这些都只是一种印象。现在，我们必须继续对平等的公正和儿童之间的平等进行分析。

5. 平等与权威

在对这个问题进行探讨的过程中，首先要解决的是，公正和成人权威冲突的表现形式以及它们与被试年龄之间的关系。如果回想童年时代，我们会经常想起一些我们的父母做出的不平等对待和不公正事例（自然要除去一些无合理动机的惩罚）。当人们在给一些儿童分配工作，或是表现对待一个儿童的感情和兴趣时，很难保持严格的不偏不倚，也很难做到不伤害比较敏感的人的感情。特别经常发生的事情是，儿童或者是持续地，或者是间或地体验到一些阿德勒（Adler）十分强调的“自卑感”（feelings of inferiority），而这种情感将使他们中间大多数人不知不觉地对他们的兄弟姐妹产生妒忌。对于这些敏感的儿童，哪怕是极少量的不公正对待，无论有无根据都会在他们心中造成一种不公正的印象。如果以一种对于向个体进行询问来说是不可缺少的粗糙的判定形式，向儿童讲一些以平等的名义反对权威行为的故事，将会出现什么情况呢？我们分析的被试是否会由于对权威的尊重而认为成人是正确的（在这种情况下，公正同规则混淆了起来，而后者是不公正的），或者说，甚至在平等同服从对立的情况下，他们是否会由于对内在的理想的尊重而捍卫平等？我们发现，第一种方案在年幼的被试中占有优势，随着他们年龄的增长，第二种方案便逐渐取得优势，这也是从前面的那些结论中可以预期的结果。

我们利用了下面一些故事。

> 故事Ⅰ 曾经有过一个童子军营地。每一个人都得尽自己的一分力量来帮助工作，并保持营地整洁。有的得去买东西，有的得洗餐具，有的得拿柴或扫地。一天，营地里没有面包了，而且负责买东西的那个孩子又不在。于是，童子军的领队便叫一个已经做完自己分内工作的童子军去取面包。他该怎么做？
>
> 故事Ⅱ 星期四下午，母亲要求她的女儿和儿子帮助她做家务，因为她感到疲劳。她安排女孩子擦盘子，要男孩子去拿柴。但是，这个男孩（或女孩）到街上去玩了。于是，母亲便要另一个孩子一个人干这两件事。她（或他）有些什么想法？
>
> 故事Ⅲ 有过这么一户人家，他家有三个兄弟，其中两个是双胞胎①。他们都习惯在每天早晨擦靴子。一天，这两个双胞胎的哥哥病了。于是，母亲便要这两个双胞胎中的一个擦完了自己的靴子之后，把他生病的哥哥的一双靴子也擦一下。你认为这件事怎么样？
>
> 故事Ⅳ 父亲有两个儿子。每当父亲要他们送信时，其中的一个经常发牢骚，另一个也不喜欢去送信，不过，如果要他去送，他也不说什么。于是父亲总是要那个

① 加上这个细节是为了消除有些被试自发地想到的年龄问题。

不发牢骚的孩子送信，而很少要那个发牢骚的孩子跑腿，对此你是怎么想的？

虽然我们并不认为数据有着神奇的价值，但是，在此提一下兰伯特小姐获得的一些数据可能还是有益的。兰伯特小姐利用故事Ⅰ和故事Ⅱ询问了150名6至12岁的日内瓦和沃州的儿童。这些结果的规律性表明，演变的进程至少是随着年龄而变化的。年幼儿童倾向于权威，他们甚至认为给儿童下达的命令非常公正（不仅应该接从，而且服从命令的行动本身就是公正的，因为它与下达的命令相符）；而年长儿童则倾向于平等，并且认为故事里所叙述的命令是不公平的。

年龄	故事Ⅰ 服从	故事Ⅰ 平等	故事Ⅱ 服从	故事Ⅱ 平等
6	[illegible]	[illegible]	[illegible]	11
7	[illegible]	[illegible]	41.2	[illegible]
8	[illegible]	66.6	22.2	[illegible]
[illegible]	16.6	83.3	[illegible]	[illegible]
10	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
11	[illegible]	95	0	[illegible]
12	[illegible]	[illegible]	0	[illegible]

我们自己也曾利用故事Ⅲ和故事Ⅳ来询问了纳沙泰尔的儿童。我们发现，在5个7岁的被试中，75%赞成服从，而80%的8至12岁的被试则赞成平等。但是，我们要脱离这些数字而转向质性分析，只有这种分析才能告诉我们儿童在试图说些什么，以及他是否知道他正在考虑的那些东西。

我们可以看到四种类型的回答。第一，有些儿童认为这些成人的命令是“公正的”，这样，他们就不区分公正的行为和仅仅符合所接受的命令的行为或符合服从的规则的行为。第二，有些儿童认为这些命令不公正，但他们认为服从的规则高于公正，所以应该二话不说地执行命令。因此，这个类型的儿童能够区分公正和服从，但他们认为服从明显地胜过公正。在我们的统计数据中，我们把这两类归为一类，因为这两种类型由许许多多的中间的事例连接了起来。第三，有些儿童认为这些命令不公正，并把公正放在高于服从的位置上。第四，也是最后的一种类型，有些儿童也认为这些命令不公正，但且认为盲目的服从并不一定就是故事中儿童义不容辞的责任，但他们认为热心助人和顺从比争辩和反抗好。在进行统计处理时，我们也把这两类归为一类，因为在这两种类型中都体现了一种自主的公正感。

下面是第一种类型的例子。当然，只有在非常年幼的儿童之中才能发现一些这个类型的典型事例。

巴尔(6;6,G)，故事Ⅰ：“*她应该去拿面包*。——为什么？——*因为要她去*

拿。”“要她去拿是公正的还是不公正的？”“是的，公正，因为要她这么做。”

祖尔(6;6)，故事Ⅰ：“他应该去。”“为什么？”“要听话。”“要他这么做是公正的吗？”“是的，那是他的上司，是他的首领。”故事Ⅱ：“他应该去。”“为什么？”“因为他的妹妹不听话，她应该不闹气。”

黑普(7;6)，故事Ⅰ：“要她做这些事公正吗？”“这是公正的，因为她得去。”“即使这不是她分内的事，也是公正的吗？”“是的，已经要她去了。”故事Ⅱ：“那是公正的，因为她妈妈要她这么做。”

齐格(7;0)，故事Ⅱ：“她应该做这两件事，因为她哥哥不愿做。”“这公正吗？”“这很公正，她在做一件好事。”齐格似乎并不知道“公正”这个词的意义。但是，他另外给我们讲了一个不平等的分工来作为不公正的事例。因此，在故事Ⅱ中，**公正的行为同符合服从的行为是一致的。**

尤恩(7;6)，故事Ⅲ：“那公正吗？”“是的，我认为公正。”“第二个孩子说些什么？”“你应该给一个孩子二只（靴子），给另一个孩子二只。”“很好，还有吗？”“不过，你要照妈妈说的去做。”“是因为这样做公正，还是因为这是妈妈要求这样做的？”“这是公正的！”

这些事例的特点是显而易见的。用一种夸张的语言来说就是，六七岁的儿童还不具有公正的概念。在上述被试中，有几个儿童含含糊糊地说出了这样一个明确的意思，即故事中所提到的这种命令是不公正的。在他们的思想中，公正还没有从“与权威一致”中分化出来，正因为如此，所以当平等的观念介入权威时并没有与之发生冲突。不言而喻，年幼儿童认为他们接受的命令即使与平等相对立，它仍然是公正的，因为这个命令来自成人，公正乃是符合法则的东西。至于上面所引证的那些年长的儿童，他们不再认为这是理所当然的事，但他们判定，它一定是这样的。

这样的一些事实证实了博维①的极其有趣的理论。根据博维的理论，儿童开始时认为父母的道德是尽善尽美的，直到七至八岁时，他们才发现或正视他们可能也有不完美之处。我们将回到这一点上来。现在我们要解决的一个问题是，儿童对于成人的这种系统的尊敬对于平等的公正的形成具有促进还是阻碍作用。单方面尊重具有与分配公正有关的中性的内容，父母可以利用这种对于他们的单方面的尊重来灌输公正的榜样，并施加一种与公正相对立的规则，例如长子的继承权。于是，从上面检验的最后一组回答中，我们可以提出这样一种假设，即根据单方面尊重权威的性质，它确实构成了平等感自由发展的障碍。不仅在成人和儿童之间没有平等，而且儿童之间的平等也不能产生。如果它是从外部强加于人的，那么，它只能导致对利益的盘算或继续从属于权威和外在的规则，而这些恰恰是对它的否定。根据我们在上面所提到的那些被试的回答，被强加的东西似乎就是公正。可以认为，这与发展公正感所需要的自律正相对立；公正感的意义

① P. 博维：《儿童的宗教》。

就在于，它是某种高于权威的东西。

现在我们会给出一些第二组回答的例子。儿童总是吹捧绝对地服从，但在内心并不完全顺从：权威仍然占有对公正的优势，然而，这两者却不再相互混淆了：

克里(6;0)，故事Ⅰ："那公正吗？——不，那个女孩子多干了。她会妒忌的。——她去不去？——她去。——她认为这公正吗？——不，她会说'不该要我去拿面包'。——她为什么又去了呢？——因为领队要她去。"

代德(7;0,6)，故事Ⅱ："她应该去，因为她妈妈要她去。——这公正吗？——不，因为应该让另一个孩子去。"

特鲁(8;7)，故事Ⅱ："她只应该干一件……一件事。——为什么？——如果那个小男孩不去拿［拿柴］，就不公正。——但他没有去，不是吗？——她还是应该去干。——为什么？——要听话。"

赫布(9;0,6)，故事Ⅱ："她应该马上去。——为什么？——因为如果要你去，你必须马上去。——这公正吗？——不，不该轮到她去。——她为什么要去呢？——照吩咐办。"

纳斯(10;0)，故事Ⅱ："她应该干，但这并不公正。"

瓦尔(10;0)，故事Ⅲ："他们应该每个人各擦三只鞋。——但是妈妈要一个孩子擦两只，而要另一个孩子擦四只。这公正吗？——不公正。——妈妈出去了。这两个孩子怎么办，是照妈妈说的那么做呢，还是每人擦三只靴子？——每人三只。——这样对吗？——照妈妈说的那么做比较好。——这公正吗？——妈妈所说的并不公正。"

雷思(11;0)，故事Ⅱ："他做了。——为什么？——你必须听话。——这公正吗？——不，不太公正。"

于是，这些儿童在坚持把服从置于至高无上的地位的同时，对什么是公正的和什么是权威强加的做出了区分。下面是第三组的一些例子，也就是说，这些儿童认为公正高于服从。

瓦尔(7;6)，故事Ⅱ："她不该去，因为那不是她的工作。——为什么她不该去？——因为那不是她的工作。——妈妈要她去做，这是公正的吗？——不，她不去。她应该干她的工作，那个小男孩也应该干他的工作。——如果妈妈要她干呢？——……她该去。——为什么？——因为……她得去。"因此瓦尔强调实际的约束，但是他认识不到任何内在的责任。

兰(7;6)，故事Ⅰ："她不该干那件事，因为那不是她的工作。——要她干那件事公正不公正？——不公正。"故事Ⅱ："他不该干那件事，因为那个女孩子走开了，这不公正。"

帕(8;0)，故事Ⅰ："他说不，因为那不是他的工作。"

多尔(8;[illegible])，故事Ⅲ："那不公正——应该给他们每个人一只靴子。——但妈妈说，他们必须这样——应该给另一个孩子一只靴子。——他们应该照吩咐去干，还是两人平分？——他们应该问他们的妈妈。"故事Ⅳ："那不公正——爸爸也应该要另一个孩子干。——但是，爸爸就是那么说的。——那不公正。——那孩子该怎么办？去不去送信？是不是对爸爸说，要他叫另一个孩子送？——他什么也不该做，不去。"

克拉(9;[illegible])，故事Ⅱ："她应该干她自己的工作，不该干别人的工作。——为什么不？——那不公正。"故事Ⅰ："她不应该干那件事——做那件事不是她的工作——干那件事公正吗？——不，那不公正。"

佩尔(10;0)："他不该去。他说，应该让另一个孩子去。"

弗里(11;[illegible])，故事Ⅱ："她不该干。——但是妈妈说，她必须干。——妈妈错了，那不公正。"

施里(12;[illegible])，故事Ⅱ："她不该干——她辛辛苦苦地干两次不公正。——怎么办呢？——她应该对她妈妈说'这不公正，我不该干双份工作'。"

同第三组的儿童不一样，对于这些儿童来说，平等超过一切——不仅超过服从，甚至也超过友谊。与此相对照，第四种类型的回答则表现了特殊的特征：它一方面宣布接受的命令是不公正的，但在另一方面却又同时认为，为了令人愉快和帮助别人，应该执行命令。我们也不能把这一组的儿童同第二组的儿童混淆起来，因为第二种类型的回答认为，服从就等于公正，而我们现在马上就要分析的这些儿童的反应，他们引入了一种既属于不偏不倚的公正、又属于被自由接受的服从的自发的互相帮助。一方面，公正从属于服从，因而从属于他律的原则，另一方面，公正感本身循着纯粹自律的路线向发展成为我们称之为"公道"(equity)的比较高级的表现形式，发展成为一种关系，而这种关系的基础不是纯粹的平等，而是每一个个体都可以在这种关系中发现他自己的真实情境。在这一具体事例中，如果严格的公正与服从相对立，那么，公道就要考虑存在于父母和儿童之间的特殊的情感关系。这样，即使从平等的观点来看是不公正的、使人厌烦的工作也会变成合理的，这同友谊的自由表现是一样的。下面是这样的几个例子。

佩尔(11;[illegible])，故事Ⅰ："他去拿了一些来。——那是公正的吗？——那不公正，但那是帮助人。"

巴尔特(11;[illegible])，故事Ⅱ："她做了这件事。——她是怎么想的？——她想，她弟弟不太好。——她做这件事是公正的吗？——那不公正，但她那么做是为了帮助她妈妈。"

沙普(12;[illegible])，关于故事Ⅰ，他回答说"他认为他的领队是一个令人讨厌的人"，但对故事Ⅱ，他却说"这要看他是不是一个好孩子，如果他喜欢他妈妈，他就会去做，否则，他就会像他妹妹那样不肯多干一点儿活"。

佩德(12岁):他本人把那种在我们看来显然是现在这一类型的特征作了区别，并且使这一点与故事Ⅰ联系起来："他必须去拿面包。——他是怎么想的？——我的老师要我去拿，我必须帮助他。——那公正吗？——是的，那是公正的，因为这是听话。如果迫使他去，就不太公正，但是，如果他同意去，那就是公正的。"对于我们正在讨论的这种态度，人们还不能系统地提出刻画其特征的自律原则：如果你是被迫去做某些与平等相违背的事，那就不是公正的，但是，如果你自愿做一些帮助，那么，就是在做某些高于严格的公正的事，而且，你的劳动对你的上级来说，也是平等的。

吉尔(12岁)，故事Ⅱ："他不高兴。——他去做吗？——噢，做的。——那公正吗？——不。——他为什么要去做呢？——为了使他妈妈高兴。"

弗里(1[illegible]岁6个月)，故事Ⅱ："她不愿意干。她认为，她弟弟玩得倒痛快，而她却不得不干活。——干这件事是不是公正？——不公正。——如果这件事放在你身上，你干不干？——为了使妈妈高兴，我去干。"

从所有这些回答中，可以清楚地看出一个确定的规律。诚然，严格地说来，我们还不能说到有阶段，因为每个儿童是否都会连贯地给予我们这里所描述的三种态度，这是很可怀疑的。这在很大的程度上是一个儿童接受什么样的道德教育的问题。但是，如果人们总是援引协作的原则来代替那种盲目的服从的原则("你有了这件事，没有什么可以多说的！")，那么，可能很早就会出现第三种类型的反应。我们所认识的一个7岁的小女孩总是接受她母亲的每一个建议，说"我来干，妈妈"，而在这种情况下，她的自尊心不会受到任何损伤。除此之外，为了证明不可避免的反对意见，我们要重述我们在前面已经说过的那些话，即询问所得的结果比在行动中所观察到的结果显然要出现得晚些。

然而，在提出了这些限制条件之后，我们认为，在与成人的约束有关的平等公正的发展方面，似乎可以区分出三个广义的阶段（我们将在后面看到，这同样也适用于儿童之间的关系）。

在第一个阶段，公正还没有从成人的权威中区分出来："公正"乃是由成人的命令所指示的那种东西。在这第一阶段中，就像我们在上一节中所了解的那样，抵罚性公正感显然要比平等感强些。所以，第一个阶段的特征乃是缺乏平等公正的概念，因为平等公正的概念意指某种自律以及从成人权威下的一定程度的解放。然而，很可能有一些回报关系方面的相当原始的东西，以及在儿童之间的相互关系中一开始就可能出现的平等主义的萌芽。然而，只要对于成人的尊重仍然占有优势，也就是说，在这整个的第一阶段中，这些萌芽就还不能真正表现出来，或者这些处于萌芽状态的平等主义与权威不发生任何冲突。这样，一个2岁或3岁的儿童认为，将一块蛋糕平分给他和另一个儿童，或他和伙伴相互借玩具等都是非常正当的。然而，如果有人对他说，他必须将蛋糕多给些，或少给些另一个孩子，他将很快地把这变成一种责任或一种公正。相反，一个正常的

11岁或12岁的儿童将不会继续保留这样的一种态度：在这里，公正感的基础是一种优于他所接受的任何命令的自治感。

在第二个阶段，平等主义逐渐增强，并达到认为平等比任何其他的考虑都重要的地步。所以，在发生冲突的情况下，平等的公正总是与服从和惩罚相对立，甚至与那些在第三阶段仍然存在着的比较微妙的理由相对立。

最后，在第三个阶段，纯粹的平等主义让位于我们称之为“公道”的比较微妙的公正的概念，而公道概念的定义绝不是说不考虑每一个个体所处的地位。在惩罚公正的领域里，公道就在于确定有哪些微妙的情况，而我们已经知道，只是到了很晚的时候，在儿童的判断中才体现出这种考虑。在平等公正的领域里，公道就在于考虑到年龄、考虑到对于先前的帮助的补偿等。总之，公道就在于确立平等的细微差别。在下一节中，我们将碰到这方面的一些新鲜的例子。

现在，我们便转而分析另外一些对权威的尊重和公正感发生冲突的事例。可能发生这样的情况，即儿童不仅希望与属于他同一类型的人平等，而且，在有些场合下，他还想与成人处于同一地位。在这方面，兰伯特小姐想出了一个巧妙的研究方法。她研究的是儿童经常碰到的一种情境，即在买东西时，儿童在柜台边等着，而成人顾客却受到售货员的接待。她对她的被试问道：“让儿童在那里等着，先让成人买东西是公正的吗？”反应是非常明确的。只有非常年幼的被试才会说这种做法是公正的，而大多数甚至只有6岁的儿童都非常早熟地认为，每个人都应该按次序来买。

下面是两个表现尊重成人优先的例子。

塞恩(6;6)：“小孩子不像大人那么忙。”

帕伊([illegible])：“谁先来，谁就先买。——买东西时，大人也要像小孩子那样按次序吗？——不，因为小孩子年龄小些，而且他们不太知道该怎么下单。大人有许多事情要做，他们忙。”帕伊还补充说，他盼望自己长大，这样他“就能够下单了”。

下面是要求完全的平等的几个例子。

马尔特([illegible])：“他们（售货员）不应该让小孩子等着。——为什么不应该？——因为要他们等不公正。大人应该是后买（他的意思是指按次序买）。——为什么？——因为有时候小孩子与大人一样忙，而且‘让儿童等着’不公正。——他们应该按次序买，还是应该在大人前面买？——按次序。”

德普([illegible])：“这不公正。每个人都应该按次序。”

巴([illegible])：“如果轮到他（儿童），他们就应该让他（儿童）买。——为什么？——因为让后来的人先买不公正。”

肯里([illegible])：“就算他年龄小，也不该让他等。他买的东西跟大人买的一样多。”

上述回答表明，他们要求平等的愿望是多么的肯定，而且，他们又是多么生动地反

映了现实生活的经验。

为了总结权威和平等之间的各种各样的联系，我们来分析一下这两种因素可能会在其中发生作用的两种学校情境。在学校里，人们为什么不应该相互欺骗？如果说“打小报告”对成人有利，或者说，如果成人要求“打小报告”，那么，人们应该这么办吗？

欺骗似乎是我们的教育体制胡乱地在学生中引起的一种防御反应。我们的学校不是考虑促进儿童与他人共同工作的深刻的心理倾向（竞争同协作毫无抵触），而是迫使学生孤立地工作，并仅仅利用竞争来使一个人反对另一个人。如果说，教育的目的就是为了给好分数并使青年人准备考试，这种纯粹个人主义的工作体制无疑是优越的。然而，对于造就有理智的人和良好的公民来说，这种体制却只能是一种障碍。仅仅从道德的观点来看，肯定会发生下列两种情况中的一种：或者是竞争日益占优势，并且每个孩子将努力讨好教师，而不管他那些同学之力的同桌在失败后诉诸作弊；或者是友谊战胜了一切，而且学生们将联合起来进行有组织的作弊，以此来抵制教师的约束。这两种防御手法中的第二种主要出现于学生年龄较大的班级之中，而且根据我们个人的记忆，主要出现于12岁至17岁之间。在我们分析的小学儿童之中，几乎没有发现这种现象。第一种情况所引起的问题是，儿童为什么不作弊或欺骗，是因为教师禁止，还是因为它违背儿童之间的平等？

在这方面，我们研究的结论又是非常确定的。我们的结论表明了对权威坚持的减少和对平等需要的相对增加。由于在这个特殊的事例中，权威和平等并不是唯一可能的解决办法，这个结果就尤为显著。因为对于“为什么你绝对不能抄袭你朋友的作业？”这个问题做出的那些回答可以分为三类：（“这是被禁止的”、“这不好”、“这是欺骗行为”、“是欺骗”、“你要受到惩罚”等。我们把所有这些回答归为一类。其实因为，如果对儿童的这些论据加以分析，人们就会发现，它们最终都可以归之于成人的禁止。作弊之所以不好，是因为它是欺骗，而欺骗之所以不好，是因为它是被禁止的。）（它与平等相对立（它损害朋友、它是偷朋友的东西等）。）（这是无用的（学不到东西、会被抓住等）。）这第三种类型的回答可能来自于成人：儿童只不过是重复他的欺骗行为被抓住时，成人对他进行的那些说教。这只是在10岁以后才出现的情况。其百分比是：10岁占[illegible]，11岁占1[illegible]，12岁只占12[illegible]。论证中赞成权威的比率如下：6岁和7岁占1[illegible]，8岁占8[illegible]，9岁占88[illegible]，10岁占68[illegible]，11岁占32[illegible]，12岁占1[illegible]。所以，其减少量是清楚的。绝大多数儿童只是说，作弊是被禁止的，只有极少数的人把它等同于欺骗。最后，儿童中以平等作为理由的百分比是8岁和9岁占1[illegible]，10岁占2[illegible]，11岁

---

① 这可能是因为儿童不肯承认这种事实，因为我们已不再诱使他承认。然而，就我们个人的记忆所及，虽然不愿承认，但这种欺骗是普遍的，而且在我们看来，这也绝不是什么罪过。因为当我们还是小孩子的时候，我们大家在一起安静地做我们的家庭作业，并且在有限的可能范围之内互相学习、互相帮助。这种共同的秘密工作并非完全无用，而且通过了我们对作业中的东西的讨论，我们能回想起许多东西。当然，这类事情在很大的程度上减少了个人的努力。

和12岁占62[illegible]。所以，平等感基本上是随着年龄的增长而增强，而成人禁止的重要性也按比例减少。

下面是诉诸权威的一些回答。

蒙(6;6)："为什么你不能抄你的同桌？——老师要斥责我们。"

德普(6;6)："老师会惩罚我们。"

泰([illegible])："因为那不好。"

米尔([illegible])："那是坏的，你要受到惩罚。"

认为"那是欺骗"的儿童，8岁和[illegible]岁的仅占[illegible]，在11个12岁的也只有1[illegible]。

马尔特([illegible])："他不应该抄袭他的同桌，他是个欺诈的人……为什么一定不能抄？——因为那是欺骗行为。"

下面是吁求平等的儿童的一些例子。

泰([illegible])："你应该自己设法想出来，如果他们得到同样的分数，那并不是公正的……你应该自己想出来。"

博尔德([illegible])："那是从她那儿偷她的成果……如果老师不知道呢？……这是不好的，因为那个女孩子在她旁边……为什么？……她旁边的那个女孩子做对了，得到了好分数，而且，她的地位也被人抢走了。"

最后，让我们来引用一个儿童的例子。对于这个儿童来说，作弊是某种极其自然的事，而且，在他这个事例中，儿童之间的团结明显地屈服于竞争的欲望。

狄([illegible])："你认为作弊怎么样？……对那些学习不好的人来说，应该让他们稍微偷看一点，对于那些学习好的人来说，这就不公正了。……一个孩子抄袭他朋友的作业，公正吗？……他不应该抄，但如果他不聪明，他这么做或多或少就没有关系。"

在我们考察的这些儿童中，最后这种态度确实是个例外。然而，其他的许多儿童无疑也有同样的想法，只是他们没有勇气这么说罢了。

如果仅仅考虑要求平等的这后一种回答，那么，在儿童中，竞争性似乎比团结性强些。然而，这只不过是一种表面现象。事实上，平等与团结是一起发展的。为了获得有关成人的权威和平等或儿童间的团结之间的冲突的发展的资料，我们现在还要研究一个问题，在这个问题的研究之中，我们将看出平等与团结是一起发展的。我们现在要研究的是"搬弄是非"(telling tales)的问题。

每一个在校儿童对于搬弄是非或向老师告密所产生的蔑视(儿童的这种语言本身就已经能说明问题)，以及对它们所做的自发的判断，足以表明，这是儿童道德的一个基点。破坏儿童之间团结以有利于成人的权威是正确的吗？任何稍有宽宏大量之心的成

人都会认为这是不正确的。但也有一些例外。有一些完全缺乏教育意识的教师和父母却鼓励儿童搬弄是非。在这些情况下，人们应该服从成人，还是尊重团结的法则？我们通过讲下面的一个故事来提出这一问题，这个故事是关于向父亲负责的，其发生的时间和地点都很久远。

很久以前，在离这里很远的地方有一个爸爸，他有两个孩子。一个孩子很好，很听话。另一孩子也很好，但他经常干一些糊涂事。一天，爸爸外出旅行，并对听话的那个孩子说："你要仔细注意你弟弟干些什么，等回来时，你要告诉我。"爸爸走了，而弟弟去干了一些糊涂事。当爸爸回家时，他要这个听话的孩子把所有的事情告诉他。这个孩子应该怎么办？

在这方面，结论又是相当清楚的。绝大多数年幼儿童(将近7岁)——直到六七岁儿童们意见是，应该将所有的事情告诉爸爸。大多数年长儿童(8岁以上)认为，应该什么也不告诉，有些儿童甚至宁可说谎，也不告发弟弟。

下面是这些不同态度的例子。先列举那些完全服从于权威的例子：

瓦尔(6;[illegible])："他应该说些什么？——说他(另一个孩子)一直顽皮。——这么说公正不公正？——公正。——我认识这个故事的一个小男孩，他对他爸爸说：'嗯，我弟弟干些什么与我无关，去问他自己吧。'他对爸爸说这些话对吗？——不对。——为什么？——他应该告诉。——你有弟弟吗？——有。——那么，假如你在学校中把你的抄书簿弄脏了，你弟弟回家说：'哥哥弄脏本子了。'他这么说对吗？——他是对的。——你知道什么是搬弄是非吗？——就是说另一个孩子干了些什么。——如果你弟弟说你弄脏了本子，他是在搬弄是非吗？——是的。——那么，我刚才说的这个故事呢？——这不是搬弄是非。——为什么？——因为是他爸爸问他的。"

施莫(6;[illegible])："他应该说，他(另一个孩子)顽皮。他应该把另一个孩子干的事说出来。是爸爸要他说的。——这孩子回答他爸爸说：'问我弟弟本人吧，爸爸，我不想说。'他这么说好不好？——不好，因为他爸爸要他说的。"

德莎(6;11)："他应该告诉。他爸爸要他告诉。——他应不应该告诉？——他应该告诉。——如果他回答说：'我弟弟干些什么与我无关。'这么说对吗？——他可能说这些。——这样回答好呢，还是把弟弟干的事告诉爸爸好？——告诉弟弟干了些什么事好些。——你知道什么是搬弄是非吗？——不。"

舒(6;[illegible])："他应该告诉，还是不应该告诉？——应该，因为爸爸要他告诉弟弟干了些什么事。——他应该告诉所有的事情吗？——如果这些事情干得很糊涂，也很坏，你就必须告诉所有的事。——如果不太糊涂也不太坏呢？——不应该，因为他不很坏。「这种区分预示了下一个阶段！」——这是搬弄是非吗？——不是，如果要你告诉，这就不是搬弄是非。——他可能会说'弟弟自己会告诉你的'

吗？——不。——那么，他可以会说'你去问弟弟，这不是我的事'吗？——不。——把你弟弟干的一切说给大人听好吗？——好。"

佩斯特([illegible])："他应该告诉，爸爸要他告诉的。——你知道什么是搬弄是非吗？——就是告诉一些事情。——这是不是搬弄是非？——这是搬弄是非。——你有姐妹吗？——有一个，她11岁。——她对你做的事搬弄是非吗？——是的。——你说一件给我听听。她说给谁听了？——妈妈。——告诉我，是怎样的一件事？——虽然不让我走出去，我还是出去了。——对这件事搬弄是非好不好？——好。——她告诉这件事对不对？——她是对的。"

施马([illegible])："他应该告诉。——这公正不公正？——公正。——他有次说，那不关他的事。——这不对，因为他爸爸要他告诉。——他是在搬弄是非吗？——就这一次来说，他应该告诉，因为他爸爸要他告诉。但在其他的时候，他不应该告诉，因为他爸爸没要他这么做。"

伊([illegible])："他应该告诉。——下面我来告诉你三种情况。第一种是，这孩子告诉他爸爸；第二种是，他要他爸爸去问他弟弟本人；第三种是，他说他弟弟什么也没有干。哪一种最好？——第一种。——为什么？——因为他告诉了他，弟弟到底干了些什么，他爸爸要他告诉的。——哪一种最正确？——第一种。——哪一种最公正？——也是第一种。——你知道什么是搬弄是非吗？——就是告诉别人干的事情。——那这里呢？——他没有搬弄是非，是别人要他这么做的。"

下面是反对搬弄是非的儿童的一些事例。

尔好([illegible])："我不会去告诉爸爸，因为这是搬弄是非。我要说：'他一直很好。'——如果实际情况不是这样呢？——我还是说：'他一直很好。'——一个孩子说：'这不是我的事，问他自己吧。'这对吗？——我不会那么说，这与我无关，我要说他一直很好。"

[illegible]([illegible])："对这件事你是怎么想的？——我不告诉，因为爸爸会打他屁股的。——你会不会什么也不说？——不，我要说他没干任何错事。——如果爸爸要你告诉呢？——我也说他没干任何错事。"

杰尔([illegible])："他应该告诉吗？——不，因为那是搬弄是非。——但爸爸要他告诉。——他应该什么也不说，要说他不讨厌，很好。——什么也不告诉，不回答，或说他不讨厌，很好，哪一种比较好些？——说他不讨厌，很好。"

布拉([illegible])："去搬弄是非的人是令人讨厌的。——不过，爸爸要他告诉。他该怎么办？——不要搬弄是非。"

好奇([illegible])："他应该说他什么也没干。——但是，那孩子玩他爸爸的自行车了，而且还弄炸了一条内胎，爸爸第二天和以后的几天不能骑车去上班了。他还是不该告诉？——这时，他犹豫了一下。他还是不应该告诉，他可以立即把事情

弄好。”

最后，这里有两个需要仔细[illegible]的例子，像通常的情况一样，它们很具启发性，因为它们揭露了对这件事情两种[illegible]的动机之矛盾的[illegible]

罗布（[illegible]）：“我不知道。[illegible]这个孩子应该告诉吗？[illegible]还有几分公正，因为爸爸是这么说的，要他告诉。[illegible]那么，他该怎么办呢？[illegible]他可能给爸爸撒个谎，因为，否则的话，那就是搬弄是非。[illegible]不过，他还是会告诉的。[illegible]一个孩子告诉了他弟弟所干的事，一个孩子撒了一个谎，他们中哪一个正直些？[illegible]不搬弄是非的那个。[illegible]哪一个最公正呢？[illegible]告诉的那个，因为他爸爸说过他必须告诉。”

瓦尔（[illegible]）：“他不正确，因为他爸爸要他告诉他。停了一会儿，在这期间他好像在[illegible]你对这种说法有把握吗？[illegible]让我考虑一下。[illegible]为什么？[illegible]因为我在想，他也可以什么也不说，这样他的弟弟就不会受到惩罚了。[illegible]挨惩罚很难受，不是吗？[illegible]是的。[illegible]那么，你认为哪一个最正直？[illegible]什么也不说的那个。[illegible]最好，他该怎么做？[illegible]对他来讲，最好是什么也不说。[illegible]他该怎么讲呢？——说他一直很好。”

从此判断的机制是清楚的。[illegible]方面，存在着一种强制和权威：既然父母说搬弄是非好，那么，搬弄是非就是公正的。另一方面，存在着儿童之间的团结：为了有利于成人而对同伴进行告密是错误的，或者，[illegible]至少是不合理的。第一种态度在年幼的儿童中占有优势，并且，这种态度同我们前面所说过的尊重成人[illegible]有关。第二种态度在年长儿童中比较普遍，其理由我们也已经在前面做了解释。这第二种态度有时是非常强烈的，以至于有些儿童认为，作为保护朋友的一种手段，说谎是正当的。[1] 这个问题比我们前面[illegible]的讨论更好些，它表明了权威的道德和平等主义的道德这两种道德的不同。在这方面，儿童[illegible]有着重大的意义。我们可以说，儿童用以描述在校行为的[illegible]是以区分[illegible]两种道德的[illegible]，相当清楚。象征第一种[illegible]的措辞是“小圣人”（[illegible]）[2]。小圣人是不把他的游戏伙伴而仅仅[illegible]教师的小孩子，他总是站在大人一边反对儿童，他是行为[illegible]的[illegible]。有[illegible]个12岁的儿童是这样来进行描述的：“是紧紧地抱住他妈妈的裙子的家伙”“是卑躬屈膝的人”“是软骨头”“是搬弄是非的[illegible]”等。与“小圣人”相对的是“[illegible]的人”，他[illegible]对已有的命令，但他是儿童之间团结和公道的化身：“他是肯把自己所有的[illegible]送给别人的小伙子”“不搬弄是非的人”“是在打弹子时赢得所有的东西后同别人在一块玩的孩子”“公正的人”等。

① 附带地提一下，[illegible]清楚地[illegible]变化的。有一个孩子认为，[illegible]明确地告诉我们，如果[illegible]谎话来保护自己，那么，它就是“坏的”。

② 英语中与这措辞相当的是“假圣人”(goody-goody)、“伪君子”(phony)等。

这是一件心理学的工作，在这里，我们也不必采取一种道德的立场。然而当这件事已经来到面临非讲不可的时候，也许我们值得提出这样一个问题：将要发展成为人们普遍认为是最好的成年人和最好的公民的是"小圣人"，还是"正直的人"呢？如果现在的教育制度不变，人们可以有把握地说："正直的人"有时会[illegible]他的一生，而"小圣人"将变成心胸狭窄的道德家，而他的严厉也是出于对他的普通人性的支配地位。

所以，从上面的那些事实中，我们似乎将会得出如下结论：平等主义的公正是以牺牲对于成人权威的服从为代价的，并随着年龄的增长和儿童之间团结的增强而发展的。平等主义似乎来自于互相尊重的情感所特有的互惠的习惯，而不是来自于以单方面尊重为基础的责任。

6. 儿童之间的公正

如果我们在这一章里的结论是正确的，那么，发展平等公正概念和发展那些比较先进的分配公正的形式的最有利的环境似乎就是同辈人之间的社会关系。抵罪的惩罚和报应惩罚的早期形式似乎是由儿童和成人之间的关系造成的。现在，我们便通过提出"儿童关于同伴之间公正的概念究竟是什么"，来直接证实这些假设。我们一定得考虑下列两点——儿童之间的惩罚和平等主义。

不能否认，在儿童之间的社会生活中，存在着一些惩罚公正的因素，如拒绝与骗子共事，挑衅者受到同样的回敬等。但问题在于我们要知道，这些惩罚是否与儿童一般忍受的来自成人的惩罚属于同一类型。我们认为，它们似乎是不同的。成人的惩罚在儿童的思想中引起了抵罪的概念。例如，一句谎话或一个不服从的举动将意味着被关禁闭，或带来不愉快。在儿童看来，这一惩罚就是一种把事情弄好的做法，它可以通过抚慰成人而消除错误。无论如何，只有在承认权威的存在并同时对侵犯权威产生悔恨时，惩罚才会被认为是"公正的"。这正是随着儿童年龄的增长和单方面尊重的逐渐消失，他们赞同的惩罚在数量上也明显减少的原因。正像我们在本章开始部分所看到的那样，回报的惩罚逐渐取代抵罪的惩罚，而且，在许多场合下，儿童甚至最后认为抵罪的惩罚无益而有害。相反，儿童之间的惩罚，除去在有权威的游戏中年长儿童对年幼儿童的惩罚，几乎不可能建立在权威的基础之上，因而也不可能引起抵罪的概念。事实上，我们将看到，儿童之间的惩罚几乎都是属于"回报的"惩罚，而且，由于这些惩罚增进了儿童之间的团结和平等的感觉，所以它们都被认为是"公正的"。

在儿童之间的惩罚中，可以区分为两类（或多或少地带有任意性质的）。第一种基本上属于游戏的，在一个游戏者违反了一条规则或惯例时，就要运用这类惩罚。另一类的出现是偶然的，无论在哪里，只要某些人的恶劣行为引起了别人的报复，那么，这种报复就会受到某些使这个报复的行为合法化的规则支配。我们将看到，最后这个种类的惩

则不能归入抵罪的惩罚之中。当一个孩子在挨了别人的一拳后又回敬他一拳时，他不是着意对他进行惩罚，而不过是表明一种严格的回报。此外，我们也将看到，他所追求的理想并不是要比他挨到的多回敬一些，而是要使他回敬的同他所挨到的在数量上保持相等。至于集体的惩罚，它们几乎都是"回报的"类型，当然也有一两个例外。现在，我们必须对这些例外进行比较细致的研究。

例如，在游戏的领域里，我们仅仅发现了抵罪的惩罚，搞欺骗的儿童将根据其不端行为的严重程度而在一段时间内被排斥在游戏活动之外。通过不正当的手段骗到弹子要退还本人，或分给那些诚实的游戏者。同样地，在交换物品时，如果强者损害弱者，比他更强的人就要出面干涉，迫使他把通过不正当交易得来的东西退回等。在所有这些情况中，都不存在任何严格意义上的抵罪的惩罚，而只有偿还的处罚，排斥破坏团结契约的行动等。只有在一些比较罕见的严重的事例中，即在发生了令人十分反感的直接违反"热烈而明确的集体意识感"的罪恶行为的情况下，我们才能看到抵罪惩罚的出现。例如，在纳沙泰尔某个寄宿学校中，"向老师告密的学生"照例总是被人"洗冷水澡"。这句话的意思是，放学以后，全班学生在一个地方等候"向老师告密的学生"，并把他们拖到湖边，然后在湖里把他们猛地按进水中，使他们全身都湿透。那么，怎么会使每个人都认为这是合理的呢？显然，每一个儿童都有那种支配实施这类行动的道德权威感。但是，就在把他们往水中按的这个时刻，这一特定集体的权威发挥作用了吗？这些在某一时期组成一个班级的儿童是由力量的关系联合起来的吗？仅仅是由于在同一个班级而集合在一起的这些儿童能够形成一种集体的意识吗？这种集体的意识能把它的神圣的特征强加于所有的人并因此而成为成人权威的等同物吗？如果情况果真如此，那么，协作和强制之间的差别就是虚幻的了；生活在互惠关系中的一定数量的个人的联合完全可以产生各种最严厉的强制。但事情并不这样简单。在我们正在讨论的这些事实中，存在着一个年龄和传统的因素，因为有了这个因素，就使得我们正在谈论的这个事例可以同儿童忍受成人约束的那些事例相比较。因为让行为不端者"洗冷水澡"是一个古老而令人尊敬的风俗，而且，这个被暂时授予惩罚罪犯的神圣权力的班级充分认识到，它是在继承这个历史悠久的传统。我们认为，正是由于传统施加的这种强制，这一惩罚才似乎是公正的，并使它变成了一种抵罪。我还清楚地记得，当我作为一个小学生第一次亲眼见到这种神圣的"浸礼"时，我心中充满了两种矛盾的情感：一方面，感到这种惩罚的残暴（当时正是仲冬），但在另一方面又感到钦佩，并对班级中的"长者"感到尊敬，因为他们能够干出在类似的情况下通常是由高年级的大人们干的事情。总之，向老师告密的学生受冷水之浸起初只不过是一种报复的行动，而且，对于那些无直接利害关系的人来说，或许是残忍的。但由于这种行动已经仪式化并代代相传，所以，在我看来，它却变成一种表示正当的抵罪的方式。这说明，在一些不常发生的，但儿童之间的惩罚确实是抵罪的情况下，引进了一个权威的、单方面尊重的、代代相传的强制的因素。无论在哪里，只要这种因素不发挥作用，那么，儿童之间的惩罚就仅仅是、而且始终是"回报的"惩

罚。

现在我们来讨论一下"私人的"惩罚。就其起源来说，私人的惩罚是报仇——就像以牙还牙一样，它是一种以恶还恶。但是，这种报仇能不能服从于一些规则并因此而合法化呢？

我们将会看到，这是可能的，而且，这种合法性是随着儿童之间的平等和互惠的逐渐增多而逐渐形成的。

兰伯特小姐向她所询问的167名儿童提了下列两个问题：①"学校里有一个大孩子，一天，他打了一个小孩子。那个小孩子无法还手，因为他的力气还不够大。这样，在某天休息的时候，他便把那个大孩子的苹果和卷饼放到一个旧碗橱里头。你认为这件事怎么样？"②"如果有人用拳头打你，你怎么办？"

统计数字清楚地表明，回报随着年龄而增长，而且，在同样的程度上，惩罚似乎是公正的。关于第一个故事，可能有两种回答："那是不对的"，或"那个小孩子向他报复很正确"。做出第二种回答的百分比如下：

6岁	7岁	8岁	19岁	10岁	11岁	12岁
19%	33%	65%	72%	87%	91%	95%

下面是不赞成那个小孩子的儿童的一些例子。使我们感到奇怪的是，他们本人大都也是小孩子。

萨夫(6;0)："他不应该那么做，因为那是不对的（法语为méchant①）。——为什么？——因为他饿了，然后去找吃的，但再也找不到。——那个小家伙为什么要拿他的卷饼？——因为那个大孩子不对。——他应该不应该把它拿走？——不应该，因为那是不对的。"

肖拉(?;?)："他不该那么干，因为那是大孩子的卷饼。——他为什么要那么做？——因为那个大孩子总是打那个小孩子。——应该让他打他吗？——不，他应该保卫自己，不投降，逃跑。——他为什么不该拿卷饼呢？——拿东西不公正，你一定不能拿东西。"

莫尔(6;1)："他不该拿。——为什么？——那是不对的。——他为什么要拿？——另一孩子打他。——这么做公正吗？——不公正，他应该告诉老师。"

布利(7;?)："他不该拿，因为他是个小偷。——那么，他该做些什么呢？——告诉他妈妈。——他应该还手吗？——不，他妈妈会责骂他［那个大孩子］的。"

代德(7;0)："他不该那么做，因为那样他就不好了。——他为什么要那样做？——因为他哥哥总是打他。——他应该怎么办呢？——让那孩子打，并告诉……

① "méchant"一词，为了表达它的自然性质，我们暂译为"不对的"，有一种顽皮或违背的意思，这在"vilain"中是不一定有的。

他妈妈。不要还手。"

里克(7;6)："他不应该那样，因为这是不听话。"

迪(8;　)："他不该那么干。——为什么？——后来，另一个孩子到处找，没有东西吃。——他为什么要藏卷饼？——因为那个大孩子打了他。——那么，那公正吗？——不。——为什么？——他应该告诉老师。"

马尔(9;8)："他不该做那件事。——为什么？——因为那是偷东西。——但另一个孩子打了他。——他应该告诉老师。——报复是公正的吗？——是的……[犹豫]不。"

晋莱斯(1　,　)："不该那样。——为什么？——因为他是在偷。——他应该干些什么？——他应该控告。"

雅克(11;　)："他不应该那么办，因为那个大孩子没有东西吃了。——他应该让他打吗？——不，他应该报复，叫一些人来帮他报仇，但不要拿他的卷饼。"

特里普(12;　,　)："他想报仇，但他不该那样做。如果人们对我们不好，我们必须向他们报复，我们必须告诉我们的父母。"

这些儿童的态度是明确的。大多数年幼儿童和极少数年长儿童认为，人们不应该进行报复，因为存在着一种比较合法同时也是比较有效地得到纠正的办法——去告诉大人。对这些儿童来说，这要么是一个琐碎的计算问题，要么是权威的道德支配儿童之间关系道德的问题。报复是错误的，根据这一种道德的规则，它构成了一种过错，然而它没有什么问题，重要的是得到公正的对待。在这些儿童看来，报复是错误的，但它之所以是错误的，其实是在于它是被禁止的：虽然你必须不要以牙还牙，但你却可以让虐待你的那个家伙受到惩罚。除此之外，年幼儿童谴责故事中的那个小男孩，其原因在于偷窃是错误的，而不管这种偷窃的动机是什么(道德实在论)。至于刚才所引证的那些年长儿童，他们占优势的不是这种完全的服从，也不是听求成人的公正。……这种思想认为，偷窃卷饼并不能充分地抵销他挨的那几拳。于是，作为这种态度的一个典型的雅克相当明确地对我们说，那个小孩子应该回敬他几拳，或叫一个年龄大的孩子来揍他，但不要拿走他的卷饼。因此，公正存在于回报，而不在纯粹的残忍的报复之中：人们应该严格地回敬他所受到的那些，而不是发明一种其内容与惩罚的行动无关的任意的惩罚。所以，这些被试基本赞成故事中的那个小孩子，至少他们是用同样的理由来进行论证的。

下面是那些赞成那个小孩子的儿童的例子。

蒙(6;6)："他那么做很正确。——为什么？——因为那个大孩子经常打他。——把他的卷饼藏起来是公正的吗？——是的。——那是正确的吗？——是。"

奥德(7;6)："他很正确。——为什么？——因为他哥哥不该打他。——他进行报复对吗？——……[不理解这个词]——去做这个小孩子所做的事是坏的

吗？——不坏。”

赫尔([illegible])：“他应该那么干。——为什么？——因为那个大孩子经常戏弄他。——那么做公正吗？——是的，那是公正的。——那么做对吗？——……[仔细地考虑了一下]是的，那是对的。”

贾克([illegible])：“他做得对。——为什么？——因为那个大孩子经常打他。——那是公正的吗？——是的。”但贾格在后来又回答说：“报复是公正的吗？——不。”所以，在她看来，那个小孩子的行为不是一种报复的举动，而是一种回报的惩罚。

韦德([illegible])：“他应该那么做，因为那个大孩子经常打他。——那是公正的吗？——是的。——进行报复是公正的吗？——你必须要报复。”

坎特(9;3)：“他应该那么做。——为什么？——因为他经常挨打。——那么做公正吗？——公正。——那对吗？——他不应该把它藏起来。——为什么？——他只需要报复。——如何报复？——他应该踢他。”

贾格([illegible])：“他做得对，因为那个大孩子很坏。——那是公正的吗？——是，因为大孩子不能打小孩子。”

巴宰([illegible])：“他那么做是对的，因为他无法保卫他自己。——他那么做是公正的吗？——不太公正，因为那个大孩子已经拿过了蛋糕和苹果，这样，他就吃不到这些东西了。——怎样才能使这件事做得很公正呢？——还手打他。”这样，这个小孩子的行为不能算是一种正确的惩罚，而正确的惩罚存在于对他所挨受的那些作精确无误的还击之中。

科尔([illegible])：“在某种程度上讲，那样做是公正的，因为他不能干任何别的事情。从另一个角度来说，拿走他哥哥的蛋糕是不公正的。”

于是，我们得到了两件事情中的一件：或者是对于所受到的那些作准确的报复，这样，这种报复就是公正的(贝特的例子)；或者是若无其事地采用某些使人不愉快的方法来惩罚那个曾经打击过别人的人，于是，这就是不公正的(贾克、韦德等的例子)。但是，在这个故事中，所有的儿童都同意这一点：那个小孩子对大孩子恰恰地打还他挨打的那几下。但是，如果他不可能这么做，那么，他通过把那个大孩子的食品藏起来的办法来使事情得到平衡，也是可以允许的。

第二个问题(应该不应该还击)并没有什么困难，而且，对这个问题所做的一些回答也极其简单。虽然他们坚定不移地认为，人们也不能进行报复(特别是蓄意的报复)，也不能以己还己，但随着儿童年龄的增长，他们也越来越深信，打还他所挨到的那几下是完全公正的。……在特小姐分别从女孩子和男孩子那儿得到下列统计数字：

		“那是不好的” %	“打还一样多” %	“多打还几下” %	“少打还几下” %
6岁	女	82	18	—	—
	男	50	37.5	12.5	—
7岁	女	45	45	10	—
	男	27	27	46	—
8岁	女	25	42	8	25
	男	45	22	33	—
9岁	女	14	29	—	57
	男	29	57	14	—
10岁	女	—	20	—	80
	男	8	54	31	7
11岁	女	—	33	—	67
	男	—	31	31	38
12岁	女	—	22	—	78
	男	—	67	10	23

这将表明，无论在男孩子还是女孩子中，尽管在细节方面都不可避免地存在一些不规则性，但存在着一种倾向，即随着年龄的增长，他们也越来越认为打还一个人挨到的那几下是合理的。虽然半数以上的六岁儿童和大多数七八岁儿童仍然认为“那是不好的”，但在9岁以后，这一回答几乎完全消失了。不过，虽然这种演变对于男女儿童来说是共同的，但是，对于一个人还击的次数应该比他挨到的那几下要多些、少些，或完全相同等问题的回答，男孩子同女孩子还不一样。对于男孩子，特别是七八岁时的男孩子倾向于打还的次数要多些。这些儿童要求平等的欲望比他们后来到十一二岁时要弱些。与此相反，一旦女孩子们在大多数的情况下不再认为还击是“那是不好的”时，她们认为一个人打还的次数应该比他挨到的要少些。

下面我们先来看看认为还击是“那是不好的”那些例子。

杰(6;1,G)：“如果有人打你，你怎么办？——我告诉老师。——你为什么不还击？——因为那是不好的。”

萨夫(6;11)：“你怎么办？——我告诉我妈妈。——你还击吗？——不，我害怕打伤了。我去告诉老师，这样他将受罚的。——老师为什么一定要惩罚他？——因为他坏。——如果他一直很坏，再打还他是公正的吗？——不，因为那样做行也就是，我们将是坏的。”

布拉(6;0,G)：“你怎么办？——我叫我妈妈来。——你还击吗？——

不。 为什么你要叫你妈妈来? 因为他不应该打我。 还击是公正的吗? ——不公正,那是不好的。”

奥([illegible]):“我去告诉我爸爸。 如果爸爸不在呢? 我告诉老师。 如果老师也不在,你还击吗? 不。 为什么? 以后你要受到惩罚。 不还击是公正的吗? 是的。以后人们会喜欢我们,而且爸爸和妈妈会高兴的。”

[illegible]:“我告诉老师,我不还手。那是不好的。”

内里([illegible]):“我一点儿也不还手,我要给他树立一个好榜样。我不对他坏。”

下面是那些认为应该“打还一样多”的儿童的例子。

[illegible]([illegible]):“我不让他打我。 你要打他多少下? 一下还一下。如果他只打我一下,那么,我也只打他一下。如果他打我两下,我打他两下。如果他打我三下,我打他三下。 如果他打十下呢? 我也打还他十下。 打还他是公正的吗? 是的,那是公正的。 为什么? 因为他也已经打过我了。”

斯卡([illegible]):“我打还他。我不想让他打我。我也要打那个孩子。 那公正吗? 是的,噢,不,我错了。我一定不能还手。那是我爸爸说的。不过我也是那样的。我不让人打我和踢我。”虽然斯卡知道他爸爸对他的[illegible],但他还是打还一样多,并认为那么做是公正的。

赫尔([illegible]):“如果他打我两下,我打还他两下,他打我六下,我打还他六下,他打我四下,我打还四下。 还手是公正的吗? 是的,那很公正。”

迪克([illegible]):“我保卫我自己。他每打我一下,我都打还一下。 为什么不多还几下? 因为另一个孩子会同样地打我两下。而且,如果他打我一下,我还他两下,他就要打我四下。 那是公正的吗? 是的,三下对三下。你一定不能让步。你必须保卫你自己。 那么做对吗? 不很对。”迪克知道不允许那么做]

吕克([illegible]):“我再打还他。 你打还他多少下? 你打我多少下,我就打还多少下。 为什么不多打还几下? 这样他也会多打我的。 那么做对吗? 对。”

皮([illegible]):“我打还一下,而且打得同他打我的一样重,他打我两下,我也打还两下。 如果他打你五下呢? 那么,我打还五下。 为什么不多打几下? 那样的话,他会受到更多的伤害。”

埃尔([illegible])回答第一个问题(即那个小孩子不应该偷那个大孩子的卷饼和苹果):“为什么? 你一定不能对人们报复。 为什么? 因为那样做不

好。"但当我们问他"如果有人打你一下你该怎么办"时，他回答说："我打还一下。——如果打你两下呢？——我打还两下。你一定不能多打，否则，另一个孩子会再打你的。——还手是公正的吗？——是的。——进行报复呢？——噢，不。进行报复同还手不一样。"

吕(11;2)："我打还一下。——如果打你两下呢？——我打还两下。——如果打你三下呢？——我打还三下。——为什么不多打还几下？——因为我不想比他坏。他打我多少，我还他多少。——那是公正的吗？——不，因为我应该表现出我自己比他好。——进行报复同还手是一样的吗？——不一样。还手就是打他一下，进行报复是伤害的。"

埃利斯(11,…)："我还手。——那么就公正吗？——她犹豫了一会儿：是的，是公正的。——如果有人打你一下，怎么办？——我打还一下。如果我打还两下，那就不公正了。"

下面是那些认为应该"多打还几下"的儿童的例子。

那(…)："如果有人打你一下，你怎么办？——我打还两下。——如果他打你三下呢？——我打还四下。——那么就公正吗？——公正。"

埃特(…)："如果他们打我一下，我打还两下。如果他们打我两下，我打还三下。"

下面是那些认为应该"少打还几下"的女孩子的例子。

博埃(…)："你应该还手。——如果他们打你三下呢？——我打还一下。——为什么不打还三下？——那是不好的。——还手是公正的吗？——不，你不应该还手。"

贝尔(…)："我少打还几下，因为如果打还得一样多或多些，他还会再打。——还手对吗？——不，那是不对的。"

从这些例子可以看到，不打还手的儿童（他们中的大多数是年幼儿童）基本上是那些依赖于成人保护的服从的儿童，对于他们比较看重的事，或者是使成人尊重这些命令，而这些命令要通过适合于儿童社会的方法来加以接受，但这些命令并不是为他们公正和平等的。至于那些还手的儿童，他们对于公正和平等的关心均也还具有对于惩罚报复的关心。赫尔和吕的事例特别清楚地表明了这一点。虽然这些儿童不赞成无后的报复和搞小动作，但他们从公正感出发坚持严格意义上的回报。同样，在那些主张多打还几下的儿童中，存在着一种起源于竞争平等的好斗的念头，但随着年龄的增长，这种态度也将逐渐消失。

作为儿童中惩罚的裁决和平等与判断之间的一个过渡，我们现在想转向这么一个问题，即为什么人们在游戏时不能有欺骗？询问一下儿童他最喜欢什么游戏，询问他……

给他讲一个搞欺骗的小孩子的故事（例如，在打弹子游戏的过程中，不按规定，故意地把主弹子的位置移得更接近一些）。当被试指出这是搞欺骗时，便使问他，在游戏时为什么不能欺骗。儿童的回答可以分为四类：（1）那是不好的（被禁止的等）；（2）它违反了游戏的规则；（3）它不能进行协作（"你不能再玩下去了"）；（4）它违背平等。

我们根据儿童的年龄把他们分为两组：第一组是6至9岁（应该记得，大约在9岁的时候，规则开始稳定下来）；第二组是10至12岁。在从这一组过渡到另一组时，我们将注意下列变化：寻求规则（无论是道德的规则还是游戏的规则）的权威的答案，即第一种类型和第二种类型的回答从[illegible]下降到[illegible]；而第三种类型和第四种类型的回答，即寻求协作或平等的答案则从[illegible]上升到[illegible]。此外，我们对这个资料还可以作以下更为细致的说明：第一种类型的回答（仅仅说那是不好的，被禁止的等）从64[illegible]下降到[illegible]（而第二种类型的回答9岁前为[illegible]，9岁后则为[illegible]）；第三种类型的回答（协作）从[illegible]上升到[illegible]；第四种类型的回答（平等）从[illegible]上升到[illegible]。

如果我们记得我们对于游戏规则所分析的话，这样的结果是不难理解的。年幼儿童由于自身的[illegible]优势，而且把游戏规则等同于道德规则，在他们看来，搞欺骗就像说谎话和说粗话一样，都是"不好的"，它是规则所禁止的，是要受到惩罚的。因而在八九岁以前，第一种类型的回答很多。当然，这种现象可以用年幼儿童难以分析他们的思想来加以解释，但我们认为，除此之外，还有一个直接的因素，这一点已经引起了我们的注意：对于年长儿童来说，规则已经成为自治集体的一个直接的[illegible]物，他们认为公平的理由在于自治集体的团结以及由此而来的平等主义。

下面是第一种类型的例子。

德姆（6;2）："那是不好的。——为什么？——你绝不能欺骗。——为什么？——我哥哥告诉我的。"

布雷尔（[illegible]）："那不公正。别人不让我们欺骗。他们说'去你的吧'！"

[illegible]（[illegible]）："因为你必须不欺骗。那是不好的。——为什么？——因为那很不好。——为什么那是不好的？——因为你绝不应该那么做。——为什么不那么做？——因为那很坏。你绝不能这样。——为什么你绝不能这样？——就是因为绝不能。"

格雷姆（7;[illegible]）："你绝不能搞欺骗。——为什么？——因为那是不好的。——为什么？——因为那是做坏事。"

吉斯（[illegible]）："因为那不好。——为什么？——绝对不能欺骗。——为什么？——那会令人讨厌。——为什么？——你绝不能搞欺骗。那是很坏的。"

这些论据就是，这是禁止的事情。第二种类型的回答差别不很大。

祖尔（6;6）："这不是玩游戏了。——为什么？——因为他不应该那么做。——为什么？——因为搞欺骗的那个人已经破坏了这个游戏，这样就没有意

思了。——为什么？——那是不好的。"

克里(6;)："你绝不能欺骗。——为什么？——因为那不公正。——为什么？——因为这样的话，游戏就没法玩了。游戏就没有意思了。"

瓦尔(7;6)："不允许这样，因为这样做就不是玩游戏了。"

马格(;)："这不是正当地玩游戏。——为什么人们必须不搞欺骗？——因为那样就不是玩游戏了。——为什么？——你必须不搞欺骗。——为什么不？——那不是玩游戏。"

下面是第三种类型(协作)的例子。

少(7;)："人们必须不搞欺骗，否则的话，你就不再同他在一起(即你不再同搞欺骗的人在一起玩)，你不喜欢他们。——为什么？——因为你们不再是好朋友了。——为什么？——他们坏了。"

格(7;2)："这搅乱了游戏，并使别人生气，这把游戏完全搅乱了，因为他使我们生气，你不能再玩了。"

布鲁(;)："这破坏了游戏。"

蒂斯(1 ;1)："你不想再玩了。——为什么？——这不公正。——为什么？——如果大家都这样，谁也玩不成了。"

维(1 ;)："这不是在正当地玩，这是欺骗别人。——为什么你必须正当地进行游戏？——这样，在我们长大时才能诚实。"[这个孩子已经懂得，一个很好的遵守规则的游戏比一堂道德课要有用得多]

泰夫(1 ; ,6)："这是一种坏行为。——为什么？——她在胡搞，她不应该那么做。——假如她是在游戏中玩输了呢？——输了也比搞欺骗好。——假定她搞了欺骗之后还是输了呢？——这件事本身就是一种惩罚，让她赢就不公正了。——我们为什么必须不搞欺骗？——因为这犯了一个欺骗的错误。"

佩罗(1 ;)："你对他们说'如果你要搞欺骗，我们就不同你玩了'。——为什么？——因为搞欺骗的人是无赖。"

扎克(1 ;)："这不好。——为什么？——这样玩毫无意思，你叫他撒谎精。"

鲍伊尔(12;)："如果有人搞欺骗，再玩就没有意思了。"

下面是第四种类型(平等)的几个例子。

梅(9;6)："那不公正。——为什么？——别的人没有那么做，所以你必须也不要那么做。"

特尔(9;7)："这不是公正地对待别人。"

佩尔(1 ;9)："那不公正，你赢到了你本来没有权利得到的东西。"

古斯(11;)："那不公正。——为什么？——别人没有搞欺骗，所以那不公正。"

加克(12;)："这对别人来说是不公正的。"

我们可以极其容易地看到，在那些诉诸协作的回答和那些比较强调平等的回答之间，存在着无数中间的阶段。像在任何其他方面的情况那样，在儿童看来，团结和平等是互相依赖的。总之，可以看到两种基本类型的回答：一种基本类型是诉诸权威（第一和第二种类型），另一种基本类型则诉诸协作（第三和第四种类型）。当然，在这两种基本类型之间，存在着一些中间的情况。这样，在特尔西做的回答和第一种类型的回答之间并不存在真的差异。但广义地说，这两种类型是不同的，而且第二种类型逐渐地取得对于第一种类型的优势。

在这一方面，回忆一下对于说谎的探究所得到的结论①还是值得的，而且，这个结论同儿童之间的平等问题有一定的关系。对伙伴说谎和对成人说谎是一样的坏（bad）②，还是有些不同？根据兰伯特小姐的结论，81%的6至9岁的被试认为，对成人说谎更坏些，[illegible]的10至13岁儿童认为对同伴说谎和对成人说谎一样坏，他们中有17%的人甚至认为对同伴说谎比对成人说谎更坏些。

现在，我们便转到儿童之间关系中的所谓平等公正的一些问题。在这个方面，我们研究了两个我们认为是最重要的问题——同伴之间的平等以及年龄差别。下面是我们用以分析第一个问题的两个故事。

故事Ⅰ．几个孩子在院子里玩球。当球被抛出院外，滚到路上时，其中有一孩子自觉自愿地去拾球，他拾了好几次。此后，大家都只要他一个人去拾球。你认为这种做法怎么样？

故事Ⅱ．几个孩子在草地上吃点心。他们每人有一只他们自己买的卷饼，他们把卷饼放在旁边，等吃完了黑面包后再吃。一只狗轻轻地来到这些孩子中的一个孩子后面，并把他的卷饼叼去了。应该怎么办？

对这些回答加以分类无须做过多的分析：儿童们都一致要求平等。在第一个故事中，总是要求一个人为集体服务是不公正的；在第二个故事中，每个人都应该向那位受害者提供一些食物，使他与别人分享到同样多的东西。我们之所以强调这些回答只是因为在类似的故事中要求平等的欲望本身是和成人的权威相对的，我们记得，年幼儿童经常认为权威是正确的。

下面是一些例子。

瓦尔（6；[illegible]），故事Ⅰ："那不公正。""为什么？""因为其他的孩子应该去。"故事Ⅱ："他们必须平分。""为什么？""这样，所有的人都吃得一样多。"

施马（[illegible]），故事Ⅰ："那不公正，因为他们应该叫其他的人去。每个人都轮着

---

① 见第二章，第四节。

② "坏（bad）"一词我们[illegible]，那还是"坏"的含义，当它用在儿童之间时，它的意思略有一点不同。

去。”对于有关父亲支使一个孩子比另一个孩子多去送信的那个故事，施马回答说：“那是公正的，因为爸爸说……”至于故事Ⅱ：“其他的人必须同他分，这样他也能分到一些。”为了弄清平等的欲望是否受到权威的牵制，于是我们问：“但是，如果妈妈不想再给他卷饼，她说，他本来就必须小心，不该让狗叼走他的卷饼。这样公正吗？——公正。他本该小心一些。——如果妈妈什么也没有说，怎样做才最公正？——他们应该平分。”

戴尔(8;[illegible])：故事Ⅰ：“那不公正。他们应该自己去。”故事Ⅱ：“他们应该平分。”

罗布(9;0)：故事Ⅰ：“他们每个人都应该轮着去。”故事Ⅱ：“他们应该平分。——妈妈说，他们必须不分给他。——那是不公正的。”

弗汐(1[illegible];[illegible])：故事Ⅰ：“应该让另一个孩子去。”故事Ⅱ：“他们每人应该分一半给那个没有卷饼的孩子。”

我们已经谈到了许多关于平等主义逐渐发展的例子，所以，我们无须对此做进一步的说明。

然而，还存在这么一个问题，即儿童们对于年龄的差别是怎么想的：应该优先照顾年长者，还是优先照顾年幼者，还是所有的人都应该平等地对待？我们向被试讲了下列两个故事。

故事Ⅰ．有两个孩子，一个年龄小些，一个年龄大些。一次，他们到山上去做长途旅行。到了吃饭的时候，他们都很饿，于是便从包里拿出食品。不过，他们发现所带的食品不够他们两个人吃。应该怎么办呢？是把所有的食品都给年龄大的孩子，还是都给年龄小的孩子，还是两个人平分？

故事Ⅱ．两个孩子赛跑(或打弹子等)。一个孩子年龄大些，一个年龄小些。他们该从同一个地方开始，还是让年龄小的那个从近一点的地方开始？

由于游戏是一种有组织的活动，并因此而受到“传统”的调节，所以第二个问题变得复杂起来。另一方面，第一个问题则引起了非常有趣的反应：年幼儿童赞成平等，或者出于对年长儿童年龄的尊重，认为应该优先照顾年长儿童；而年长儿童则或者是赞成平等，或者是出于公道，认为应该优先照顾年幼儿童。

下面是年幼儿童回答的一些例子。

简(7;6)：“他们两个人应该分得一样多。——他们给年龄小的那个多一些，这公正吗？——不。他们应该一样多，一人一半。——年龄小的那个儿童不是更饿些吗？——是的。——如果你是年龄小的那个儿童，你该怎么做？——我就给我自己少一点，给年龄大的那个孩子多一点。”

内弗(7;6)：“年龄大的那个孩子应该多吃一些。——为什么？——因为他大一些。”

法尔(7;6)：“大孩子应该多吃一些。——为什么？——因为他年龄最大。

如果你是年龄小的那个孩子，你会给大孩子多一些吗？——是的。——他们应该多吃一些，还是他们想多吃一些？——他们应该多吃一些。"

罗布（[illegible]）："稍微给大孩子多一些。——为什么？——因为他年龄最大。——在他们旅行期间，是小孩子饿得厉害呢，还是大孩子饿得厉害？——都一样。——如果你和一个1[illegible]岁的孩子一块旅行，而且只有一块面包，你怎么做？——我要给他多些。——你认为这是很正确的吗？——是的，我想给他多一些。"

下面是赞成平等的儿童。

瓦尔（[illegible]）："应该给每个人一样多。——为什么？有一次，他们共有五块巧克力糖，那个年龄小的孩子要三块，这公正吗？——他们每个人应该都吃两块半。——假如你同一个孩子去旅行，而且你的年龄最大，你把多的一份留给自己。这是公正的吗？——不公正。"

努斯（[illegible]）："他们应该平分。——那个年龄小的孩子说：'我最小，所以应该多给我一些。'这是公正的吗？——不公正。——年龄大的那个孩子说，因为他年龄最大，他有权利多分一些。这公正吗？——他们应该每个人都拿一样多的数量。——你今年[illegible]岁，假如你同一个1[illegible]岁的孩子一起去旅行，他多给你一些，你对这件事是怎么想的？——他很好。——那么，公正吗？——比较公正的做法还是应该两个人分得一样多。"

下面是一些公道的例子。

施莫（[illegible]）："他们应该给小孩子多一些，因为他年龄比较小。——他们吃得一样多，这公正吗？——不那么公正。"

布拉（[illegible]）："每个人都一样多。——他们给年龄小的那个孩子多些，这公正不公正？——那是公正的。——噢，不，那个年龄大的孩子自己多留了一些，因为他年龄最大。这公正吗？——不公正。"

至于[illegible]些游戏的事例，回答因根据这些游戏是赛跑还是打弹子而有所不同。相对地说，赛跑的规则不大严格，这就可以使年幼儿童在赛跑时受到些照顾。而在打弹子游戏中，规则的权威使儿童们的[illegible]变得复杂起来，因为打弹子的规则是不能违犯的，所以，年幼儿童[illegible]求平等，而年长儿童则倾向于破坏[illegible]"年幼儿童[illegible]下面是年幼儿童做出的反应的两个例子。

布里（6；[illegible]）在赛跑的情况下，"年龄小的孩子必须先跑，因为他跑得比大孩子慢。"但在打弹子的时候，必须"都一样"。"——为什么？——因为，如果不都从同一个地方开始，年龄小的孩子就占便宜了，这样，上帝就会让大孩子击中弹子，而小孩子却不能。"于是，破坏便等于欺骗，这将受到神授的公正（divine justice）的惩罚。

瓦尔（[illegible]）：在赛跑时，必须让"最小的孩子稍微离得近些"，但在打弹子时，"所

有的人必须从起点线发击球。[illegible]为什么？[illegible]你总是从这条起点线开始的”

下面是一个年长儿童反应的例子。

布[illegible]（1[illegible]岁）：在赛跑时，年幼儿童必须先跑，在打弹子时也是这样，“因为他们在两三年前总是这么做的”。

最后，我们发现，公正概念和惩罚概念的发展是互相关联的，而且是随着儿童的心理年龄而变化的。在这一方面，我们认为，三组事实是联系在一起的。首先，回报（reciprocity）只有到了一定的年龄才能够出现，年幼儿童之所以认为这才错误，是因为那是成人的规则不允许的，而年长的儿童却认为它公正，这恰恰是因为这种惩罚公正的方式不受成人的影响，并认为“回报的惩罚”高于“抵罪的惩罚”。其次，平等的欲望随着年龄的增长而越来越强烈。最后，诸如不要欺骗、不要在儿童之间说谎等某些团结行为的发展与上述那些倾向是同时发展的。

7. 结论：公正的概念

为了结束我们的探究，我们来检查一下儿童对一个问题所做的回答，而这个问题将总结我们所谈过的一切。在询问结束或开始进行询问的时候，我们要求儿童自己给我们讲一些他们认为不公正(unfair)①的例子。

我们得到的回答有四类：(1)违反从成人那儿接收来的命令的行为：说谎、偷窃、打坏东西等，即所有被禁止的行为；(2)违反游戏规则的行为；(3)违反平等(不平等的惩罚、不平等的对待)的行为；(4)与成人社会有关的不公正的行为(经济的或政治的不公正)。统计的数字非常清楚地表明，儿童对这个问题的回答是随着年龄而变化的。

	禁止	游戏	不平等	社会的不公正
6—8 岁	64%	9%	27%	—
9—12 岁	7%	9%	73%	11%

下面是那些把不公正行为等同于被禁止行为的例子。

6 岁：“女孩子打碎盘子”“弄破气球”“祷告时，孩子们用脚弄出响声”“说谎”“一些不真实的事情”“偷窃是不公正的”等。

7 岁：“打架”“不听话”“无缘无故地吵闹”“无缘无故地哭”“恶作剧”等。

8 岁：“互相打架”“说谎”“偷窃”等。

下面是不平等的例子：

① 事实上，[illegible]这个名词[illegible]“不公正”[illegible]

6 岁："给一个人大蛋糕，给另一个人小蛋糕。""给一个人两块巧克力，给另一个一块。"

7 岁："妈妈给不好的小女孩的东西多些。""打一个没对你做坏事的朋友。"

8 岁："有人给兄弟俩两根管子，给其中一个人大些，给另一个小些。"[这是来自经验]"不给双胞胎的姐妹俩一样多的樱桃。"[也是来自经验]

9 岁："妈妈给其他人一块较大的面包。""妈妈把一只好玩的狗给一个姐姐，但不给另一个姐姐。""对一个人的惩罚比对另一个人的严厉。"

10 岁："如果你们两人都做同样的工作，但你们得不到同样的报偿。""两个孩子都做要他们做的事，但一个人得到的东西比另一个多。""如果两个孩子都不听话，但责骂一个，而不责骂另一个。"

11 岁："两个孩子都偷樱桃，仅仅惩罚一个孩子，原因是他的牙齿黑。""一个力气大的人打一个弱小的人。""老师比较喜欢一个孩子，并给他较好的分数。"

12 岁："裁判员偏袒一方。"

下面是几个社会不公正的例子。

13 岁："老师喜欢一个学生，因为他力气大，或因为他聪明，或因为他衣服穿得好些。""人们常常喜欢挑选有钱的朋友，而不喜欢品行好的穷朋友。""妈妈不让她的孩子同衣服穿得不好的孩子一起玩。""孩子们不同衣服穿得不如他们好的女孩子一起游戏。"

这些明显的自发的话以及我们研究的其余结论可以使我们得出下列结论：如果我们能够谈论道德生活中一些阶段的话，那么，在儿童公正感的发展方面，存在着三个大的时期。第一个时期一直持续到七八岁，在这段时间内，公正服从于成人的权威；第二个时期大致在 8 至 11 岁，这是平等主义逐渐发展的一个时期；最后，从十一二岁开始，则开始进入第三个时期，纯粹平等主义的公正由于考虑到公道而有所减轻。

第一个时期的特征是，公正和不公正的概念还没有从责任和服从的概念中分化出来：任何与成人权威的命令一致便是公正。事实上，即使在这个时期，儿童也已经把处理问题的某些方式看成是不公正的，例如，成人不遵守他自己给儿童规定的一些规则、对没有犯过什么错误的儿童施以惩罚、先前曾允许的后来又禁止等。但是，如果成人坚持他自己的规则，那么，他所规定的一切仍然又都是公正的。在惩罚公正的领域内，所有的惩罚都是作为完全合理、完全必要，甚至作为构成道德本身的东西而加以接受：如果说谎不受惩罚，那么，说谎就是允许的等。在我们使惩罚的公正与平等发生冲突的那些故事里，属于这个阶段的儿童便把惩罚的必要性置于任何种类的平等之上。在对惩罚的选择方面，抵罪的惩罚胜出于对回报的惩罚的优先地位，儿童还不能精确地理解回报惩罚的要义。在内在公正的领域里，超过 3/4 的 8 岁以下的被试相信发自于物理的性质和无生命物体的自动的公正(automatic justice)。如果服从与平等相冲突，他们

总是赞成服从；权威居于对平等的优先地位。最后，在儿童之间公正的领域里，他们已经感到平等的需要。然而，这种平等的需要只有在与权威不可能发生冲突的情况下才能产生。例如还击的行动，10岁的儿童认为它基本是一种公正的行为，而六七岁的儿童却认为它是"不好的"，虽然他们实际上是经常这么做的。（应该记得，不管儿童在心理上多么尊重他律的规则，但在实际生活中，它们并不一定得到遵守。）另一方面，甚至在儿童之间的关系方面，年长儿童的权威也将高于平等。总之，我们认为，此期间始终都是单方面尊重的情感压倒了相互尊重的情感。因此，只有在一定的条件下，即只有在协作本身开始不受强制影响的条件下，公正概念才能得到发展。在其他所有的情况下，公正的东西总是混同于规则所强加的东西，而且，规则完全是他律的，是由成人所强加的。

第二个时期直到七八岁时才在反省和道德判断的水平上出现。如果同实践的水平相比较，它的出现显然要略晚一些。可以把这个时期定义为自律逐渐发展和平等优先于权威的时期。在惩罚公正的领域里，抵罪惩罚的概念不再像以前那样盲从地加以接受，而且，只有那些以回报为基础的惩罚才作为真正合理的惩罚而加以接受。对于内在公正的信仰明显地减少了，而且，道德行为的动力是道德行为本身，而不受奖励或惩罚的影响。在平等的公正方面，平等的规则占了至高无上的地位。在惩罚和平等发生冲突的情况下，平等重于任何其他的考虑。如果权威与平等发生冲突，情况也是如此。最后，在儿童之间的关系方面，随着儿童年龄的增长，平等主义也逐渐得到了发展。

从十一二岁开始，我们看到，出现了一种新的态度，可以把这种新的态度特征说成是公道感，而且，这种公道感只不过是平等主义在其相对性方向上的发展。儿童放弃了绝对的平等，除非在某一特殊的情况下，他们也不再考虑个人同等的权利。例如，在惩罚公正的领域里，他们认为，不要对所有的人都处以同样的惩罚，而是要考虑到某些微妙的情况。在平等公正的领域里，公正不再意味着所有的人都完全服从于同一个规则，而是要考虑到每一个人的情况（如照顾年幼者等）。这样的一种态度远没有造成特权，而是倾向于使平等比以前的情况更具有道德的效力。

即使这种演变并不存在一些一般的阶段，而只存在一些表示某种有限的过程的状态，我们所说的那些也足以阐明公正观念的心理根源和它的发展条件。在记住了这一点以后，我们便来对惩罚的公正和平等的公正做一些区别，其原因是，只要分析一下这两者的基本成分，我们就会发现它们是密切相关的。我们首先来分析平等公正的判断，在心理发展的过程中，这种判断似乎最终表明，它是公正本身最基本的形式。

可以把平等的公正分解为一些平等的或公正的观念。从认识论的观点来看，我们只能把这些观念看成是"先验的"。当然，所谓"先验的"，不是指一种天生的思想，而是指一种标准，理性虽然不能促进，但却能有助于它逐渐地精炼和净化。正像逻辑学对于道德问题理论推理可施加影响一样，回报本身对于实践推理也有影响。然而，从心理学的观点（它是"是什么"，而不是"应该怎么样"）来看，除非"先验的"标准是一种平衡的形式，否则它就不能存在，它构成了各种现象所趋向的理想的平衡，而整个的问题还是要知

题：为什么这些现象的平衡形式是这样的，而不是那样的。最后的这个问题（它是按照因果程序的，绝不能同第一个问题，它只能通过抽象的反省来解决）相混淆。只有当内心（mind）和实在（reality）共同扩展时，这两个问题才能一致起来。在我们对这些问题进行分析时，我们只限于心理学的分析。通过分析，我们将会理解，对于报概念所做的经验方面的解释绝不能与它的“先验的”方面相矛盾。

从这个观点来看，不能否认，平等的概念或平等公正的概念具有其个体的或生物学的根源，但这种根源是平等公正概念发展的必要而非充分条件。在儿童很早的阶段，人们就能够看到两种反应，这两种反应对于平等公正的概念的产生发挥了非常重要的作用。第一种反应是早在婴儿期就出现的妒忌：当一个10—12个月的婴儿看到其他儿童坐在他母亲的膝上，或把他们的玩具拿给另一个儿童时，他们常常表现出明显的愤怒的迹象。第二种是人们在模仿和移情的同情中可以看到的利他主义以及分享的倾向，这同样也是很早就出现的反应：一个12个月的婴儿把他自己的玩具交给另一个儿童等。然而，绝不能把平等主义看作是一种本能或个人心灵的自发的产物，这是不言而喻的。我们刚才提到的这些反应既可以导致利己主义，也可以导致对别人的同情。当然，妒忌将阻止别人获得对自己的优势，而文雅的需要将阻止自我欺骗别人，这是确定无疑的。然而，对于真正的平等和真正公正的欲望来说，必须要有作为共同生活中“特殊的”产物的集体规则。个人彼此的行动与反应必然产生一种平等的意识以把“改变”和“自我”结合和限制起来。而且，在每一次争吵与和解中，一样都能感觉到的这种现象的平衡，自然要以儿童之间长期的互相教育为前提条件。

虽然个人的那些早期的反应给了公正的需要以自我表现的机会，但是，我们的研究表明，在个人早期的那些反应和充分掌握平等的观念之间，还存在着一个很长的时间间隔。因为我们在其他方面看到，在11至12岁时，儿童的社会达到组织化的顶点，并尤其表现在游戏规则：只有到了这个时候，公正感才使它自己从它所有的外来的束缚中解放出来。正如我们停留在自律的情况一样，我们在此也不可分离团结和协作。于是，我们的问题是要确定，在平等公正的演变中，发挥优势作用的因素究竟是单方面尊重（它是造成强制的根源）还是相互尊重（它是导致协作的原因）。

在这一点上，我们分析的结论似乎没有怀疑的余地。权威本身不能是公正的源泉，因为公正的发展要以自律为先决条件。当然，这并不是说，在公正的发展，甚至在平等感的发展中，成人不起任何作用。只要成人和儿童在实际活动中保持互惠的关系，并通过榜样而不是言语进行教育，就像在其他方面一样，成人对公正的发展是可以发挥巨大的影响的。然而，正如博维所表明的，成人优势的最直接的结果是责任感，而且，在责任所要求的服从和发展公正所需要的完全的自律之间存在着矛盾。因为只有在平等和互惠的基础上通过无约束的同情同意，才能产生公正感。因此，成人的约束，甚至是符合于公正感的成人的约束，都具有削弱这种构成公正实质的作用。因而就有了我们在较小的儿童中所看到的那些反应，这些儿童把公正和规则混淆了起来，而规则乃是由成人

的权威所规定的，公正则被认为等同于系统授予的规定。——事实上，这是绝大多数成人，即所有未能把良心的自律放在高于社会传统和书写出来的法律地位之上的那些人的意见。

这样，尽管成人的权威或许是儿童道德发展中的一个必要阶段，但它本身并不足以产生一种公正感。公正感的发展已经表明通过不断发展的协作和互相尊重——开始是儿童之间的协作，接着是接近青春期的儿童和成人之间的协作，最后，儿童开始暗中认为他自己和成人处于同等的地位。

儿童社会以及成人社会中平等主义的发展同"有机的"团结（即协作的结果）的发展齐头并进的情况不仅给我们以深刻的印象，而且也支持了这些假设。因为如果把一个7岁儿童所形成的社会同一个11岁儿童的社会加以比较，我们就能发现四个互相关联的变化。首先，虽然年幼儿童的社会也构成了一个无定形的和没有组织的整体，但在他们的社会中，所有的个人都是相同的；而年长儿童的社会却达到了一种有机的团结，他们的社会有法律和规章，甚至有社会工作的分工（领导、裁判等）。第二，年长儿童之间存在着远比年幼儿童之间高得多的道德的团结。年幼儿童既是自我中心的，同时又是非个人的(unpersonal)，他服从于来自各方面的所有的建议和每一个模仿的榜样。在他们那里，集体感就是共同服从于年长者和成人的命令。与此相反，年长儿童却禁止在他们之间说谎、禁止偷窃和任何损害团结的事情。因此，团结感比较直接和有意识地得到了培养。第三，由于讨论和思想的交流代替了年幼儿童之间的简单的互相模仿，人格得到了发展。第四，正像我们在前面看到过的那样，年长儿童比年幼儿童有着更强的平等感，年幼儿童基本上是受权威支配的。这样，平等和团结之间的联结乃是一种一般的心理现象，而不是像成人的社会那样仅仅依赖于政治的因素。儿童中间存在着两类心理上的社会平衡，这和成人的情况是相同的：一种类型是年龄的约束，它既排斥平等，又排斥"有机的"团结，而只是把个人引向自我中心主义；另一种类型的基础是协作，并最后导致平等和团结。

现在我们再来讨论一下惩罚的公正——与平等公正的发展相反，严格地说来，在惩罚的概念里，不存在任何理性的或"道德的"成分。因为在智慧不断发展的过程中，在平等的概念获得价值的同时，惩罚的概念似乎在实际上丧失了基础。为了更确切地说明这一点，我们必须像我们已经做过的那样，在惩罚的概念里区分两个独立的成分。一方面，存在着抵罪和报应的概念，它们似乎构成了关于惩罚概念的最明确的方面；另一方面，存在着"把事情弄正确"或进行补偿的概念，同时也有一些重建被冒犯的行为所破坏的团结契约的措施。后面的这些概念（我们把这些概念统统归之于"回报的惩罚"）似乎只能导致平等和互惠的概念。只有当他律的或权威的道德被自律的道德所取代时，前面的那套概念才能完全消失。第二套概念相当持久，其原因恰恰就在于它们的基础是某些超过了惩罚观念的东西。

不管人们怎么来看待价值观的这种演变，就像在平等公正方面的情况一样，我们在

此可以把惩罚的三个主要的方面归结于一个来源。我们在前面(第一节)已经看到，某些个人的反应制约着惩罚的出现；成人的干预解释了抵罪概念的形成；协作又说明了惩罚概念的最后命运。

不能否认，惩罚的概念有其心理生理的根源。打击别人引起了别人的还击，别人的好心也使我们以善心待人。这样，防御和同情方面的本能反应就造成了一种基本的回报，而它是惩罚自身生长的土壤。然而，只有这种土壤本身自然还是不够的，而且，如果不加上个体的因素本身要服从于惩罚的公正中所运用的那种条理化的和整理好的制裁的体系，至少是含蓄的，个体的因素便不能自己超越于冲动复仇的阶段。

成人的干预使事情发生了变化。在生命很早的时期，甚至在婴儿能够说话之前，他的行为便不断地要受到别人的赞许或非难。根据不同的情况，人们或者对孩子现出对他和颜悦色，或者对他皱眉蹙额，让他在那里哭闹，而且，仅仅是他周围那些人音调上的变化，便足以构成一种持续不断的惩罚。在此后的那几年里，儿童处于持续的监视之下，他所说的每一句话、所做的每一件事都受到指责，或者得到鼓励，或者遭到申斥；而且，绝大多数的成人仍然认为惩罚、尤其体罚还是抵罪惩罚，是完全合理的。显然，成人所表现出来的这些反应一般是由于发怒和急躁，然而，它们也是经过成人冷静地思考后的结果。自始至终，成人的这些反应乃是抵罪惩罚概念的心理方面的起点。如果像一些极端的事例中可能发生的情况那样，儿童仅仅感受到畏惧或不受信任，这只能导致公开的叛逆。然而，如果儿童热爱他们的父母，并对父母的行为怀有如同我们已经出色地分析过的那种尊敬，那么，他就认为它们在道德上是必需的行为，并必然是把惩罚同引起惩罚的行为联系起来的。不服从(它是有"罪"的)不可避免地破坏了父母和儿童之间的正常关系，因此，必然要有某种补偿，既然父母以惩罚的形式来表现他们各种各样"正当的愤怒"的义务，于是，那种最自然的补偿形式便是接受这些惩罚。这样，受处罚的痛苦似乎便能重新建立被暂时中断了的亲密关系，于是，抵罪的概念便同权威道德的价值结合起来了。因此，我们认为，虽然抵罪惩罚的这种"神秘的"和唯物主义的概念本身并非由成人强加于儿童，它也可能从未被成人的心理所发现，然而，它却是儿童神秘实在论心理所折射出来的惩罚的必然产物。

如果在惩罚的概念同单方面尊敬以及权威的道德之间有着如此密切的联系，那么，在协作和相互尊敬方面的已有的进展将逐渐地把抵罪的概念从惩罚的概念中清除出去，并把惩罚的概念变成一种单纯的补偿行为，或一种单纯的回报措施。我们相信，实际上这就是我们在儿童中已经观察到的东西。随着对成人惩罚尊重的逐渐减少，某些类型的行为也发展了，而这些行为只能是属于惩罚的公正。在我们的被试对于"还击"这个论题所做的判断中，我们看到了这方面的一个例子：儿童越来越认为，保卫自己和还击他所挨到的那几下是公正的。这无疑是惩罚，然而，在这些判断中，抵罪的概念似乎丝毫也没有发挥作用。这完全是一个回报的问题：某某人打了我一拳，所以，他也就给了我回敬他一拳的权利。同样地，如果某些优势是通过欺骗的手段而得到的，那么，

通过不让他参加游戏或把他赢得的弹子收回等手段来恢复平等也就是合理的。

可能有人会提出反对的意见，认为这样的一种道德不会使人们的道德水平提得很高，因为最好的成人的道德心提出了比纯粹回报的实践更高的要求。在许多人的心目中，博爱和宽恕给自己造成伤害的人是远比绝对的平等更为伟大的东西。在这方面，道德家们经常强调公正和爱之间的冲突，因为公正往往规定着爱所谴责的东西，反之亦然。然而，在我们看来，恰恰是这种对于回报的关切，才使那些把还击的次数同他挨打的次数完全相等的儿童超出了目光狭窄的公正。（像所有的精神实体一样，它们不是外部强制的，而是自律发展的结果）。的确，回报有两个方面：一方面是作为一个事实的回报，另一方面是作为一种理想的回报，作为某种"应该是"的东西。儿童开始于单纯的实践方面的回报，而它并不是像人们想象的那么简单的事情。然而，一旦他逐渐习惯于他的行为方面的这种平衡的形式，他的行为便从内部得到了改变，它的形式似乎反作用于它的内容。被认为是公正的东西不再仅仅是回报的行为，而主要的是无限地容许持续回报的行为。于是，"你要别人如何对待你，你就应该如何对待别人"这句格言就代替了原始的平等概念。儿童之所以把宽恕放在高于报复的地位之上，不是由于他软弱，而是因为进行报复就"没完没了"（这是一个10岁的男孩子的话）。在逻辑方面，如果矛盾与原则导致最初定义的简化和纯化，那么，我们也注意到了命题的形式对其内容的一种反作用。同样地，在道德方面，回报也意味着向其纵深方向的纯化。通过一些渐进的阶段，这种纯化将导致普遍性的回报。在回报的范围之内，宽容大量（这是第三个阶段的特征）同完完全全的公正关联了起来，而且，在诸如所谓平等和爱等一些更为精确的公正形式之间，也就不再存在任何真正的冲突了。

最后，像在我们已经论述过的另两个领域里的情况一样，在公正的领域里我们发现那始终引起读者注意的两种道德的对立。权威的道德是一种责任和服从的道德，在公正的领域里，它把公正混同于已经建立起来的规则的内容和接受抵罪的惩罚。相互尊敬的道德是一种善（与责任相对立的）和自律的道德，在公正的领域里，它导致平等的发展，而平等是平等的公正和回报的最基本的概念。这似乎再一次表明，同等者之间的团结是具有理性思想特征的一整套互补的和连贯的道德概念的源泉。当然，可能会提出一个问题：如果没有一个开始的阶段（在这段时期内，儿童对于成人的单方面尊敬形成了他的道德心），这些实体（realities）能不能不断地加以发展。由于这不能通过实验来进行检验，所以，对这一点进行争辩是无济于事的。但是可以确定的是，通过补充的他律责任的概念和抵罪惩罚的概念而达到的道德平衡是一种不稳定的平衡，原因是这种不稳定的平衡不能使人格发展并达到完全发展。随着儿童的成长，他就认为，使他的道德心服从于成人的思想是不太合理的，并且除非由于内在的服从或由于持续的反抗而抑制了道德的发展，否则，单方面的尊重总是倾向于发展为相互尊重，并达到构成道德平衡的协作状态。显然，因为在我们现代的社会里，调节成人相互之间关系的共同的道德是协作的道德，那么，儿童周围人们的那些榜样将加速儿童道德的发展。然而，这实际

上可能更是一种趋同（convergence）的现象，而不是一种单纯的社会强制。因为如果人类社会是从他律向自律、从所有形式的老人统治、神权政治向平等主义的民主演进的话，那么，我们就有理由认为，涂尔干很好描述过的社会凝聚（social condensation）现象首先是有利于一代人从另一代人中解放出来，并可能使儿童和青少年得到我们在上面已经概括地提出的那种发展。

但是，在把社会学的问题同发生心理学的问题结合起来之后，我们还面临一个至关重要的大问题。因此，我们不能满足于这些结论而止步不前；现在，我们必须把我们的结论与道德生活经验性质方面的社会学和心理学的根本主题加以比较

第四章　儿童的两种道德观以及社会关系的类型

无论是否愿意，我们关于儿童道德所不得不讨论的问题将把我们带到当代社会学和社会心理学研究问题的核心。根据涂尔干追随者的意见，社会是道德的唯一源泉。如果是这样的话，儿童心理学就比别的学科处于更有利的地位去发现道德的根源。而且像涂尔干的名著《道德教育》一书的读者可能已意识到的那样，每一种社会学的形式事实上将不可避免地要导致一个教育学系统。因此，虽然实现这种意图会有许多的困难，但是我们希望审查几种在今天看来是比较重要的社会学和伦理心理学的理论，并将它们与我们自己的结果作一比较。关于人一般性质的问题，我们将不加讨论。我们讨论的范围仅限于那些流行的社会心理学理论并与儿童有直接关系的领域。除了此目的，下面的论点是值得我们去考察的：涂尔干及福科内(Fauconnet)的责任论产生了涂尔干关于学校里进行惩罚的论著、涂尔干还作为儿童道德生活源泉的权威论、鲍德温的理论、博维的道德情感发生说以及关于儿童良心自主的教育理论。

但是为了避免误会，我们必须首先指出：在关于教育问题本身的讨论中，我们是作为一个心理学家而不是作为一个教育学家来讨论这个主题的。教育的事实乃是社会心理学的事实，也许它们的确是社会心理学中最重要的事实。当我们不想基于研究结果建立一个教育系统时，我们还不能不问，例如，某一个权威的程序是不是像涂尔干所主张的那样对于构成道德生活是真正必需的。这是一个属于纯粹心理学的，也是属于应用心理学的问题。某些医生建议的一种治疗方法是会杀死这个病人还是使之治愈，这是医生和生理学家都感兴趣的事情。但是，当我们想谈论教育这个主题时，我们是作为一个实验者，而不是作为一个实际工作者去谈论它的。

1. 涂尔干和福科内的责任论[①]

保罗·福科内先生的名著《论责任》一书中用一种出色的和创造性的方法发展了涂尔干关于惩罚性公正和处罚式法律的观念。他最终提出，在他看来，出现最早和最纯粹的责任形式就是我们在儿童身上找到许多例子的客观责任。所以这个主题最能帮助我

① 福科内：《论责任：一个社会学的研究》，Alcan，1920年。

们对涂尔干学说的精髓进行大致评述，即社会总是固有的社会，而它的永恒特点乃是保证道德价值的存在及其不变性。

按照福柯内先生的观点，责任是"那些借助于某一规则而必须被选为惩罚的被动主体的人们所具有的特性"(p.7)；负责任就是"可以公正地受罚"(p.7)。我们对于不同的社会有着足够的认识，而对这些不同社会比较研究使我们已经可能确立一种统合整个责任史的演化规律。从史前直到现今的形式上来看，责任已经逐渐缩小到现在这个样子。首先，在当代文明社会中，负责任的主体完全是活的和精神健全的成年人。在古代或非文明社会，例如，在中世纪，或者在古希腊在更远的年代，负责任的主体包括小孩、有精神病的人(甚至那些被认为有精神病的人)、死人、动物，以及那些群体本身。对于责任生成的情境研究也得到了同样的结论。在我们的社会里，意向(或者其他的心理特征如疏忽、遗忘等)乃是责任的必要条件。从伦理上讲起来，它们乃是一切东西。从法律上讲起来，必须有一个犯罪事实，但若无意图、无知或者疏忽，就没有过错。现在"当我们经过犯罪史的长河上溯，我们就会看到大了纯客观的责任"(p.[illegible])。换言之，在原始的伦理学中或在古代的法律中，责任乃是无意图的行为、意外事故、无疏忽或不明智的行为。总之，原始的责任乃是客观的和可以交流的，我们的责任则是主观的和严格属于个人的。

那么，责任是什么呢？为了解决这个问题，福柯内先生忠实于涂尔干的精神，在解释这个现象时，他不是确定指出这些现象形成或发展的规律，而是探索那些不变的并为每一阶段所具有的因素。我们应该注意这个方法的基点。因此，由于忽视了这个现象的早期形式，于是对责任的哲学解释便置之一边了。同韦斯特马克(Westermark)和另外一些人的理论一样，进化论就有这样一个缺点：他们把早期的形式归结为道德的或理智的失调，似乎我们现在的概念就构成了一切在它们以前的心理特点的最高模式或必然结果。反之，如果我们对于用比较法发现的一切事例都给以同样的价值，我们就会发现，即使在惩罚和这个受罚者之间并没有一种明确直接的关系，惩罚总是明显由这种罪过所决定。换言之，罪过在任何时间和任何地点都是要受到惩罚的，而且惩罚虽不直接落在罪人头上，它也会落在某一个人头上。作为一种实际的行动而与动机无关的罪过乃是一种传染中心，它影响和它周围的东西，无论是远的或是近的，一齐消灭掉。"惩罚是直接反对罪行的，只是因为它不能达到罪行，它才转而用一种替代品来替代它"(p.234)。

这就是涂尔干所阐述的罪过论出现的地方。每一个社会原来所包括的一套信念和感情，形成了一个必须保护的整体。这些信念的核心乃是这种神圣的感情，乃是一切道德与宗教的根源。凡是冒犯了这些有力的和坚定的感情的行为都是罪过，而一切罪过都是亵渎神灵的。一个破坏了社会联系的罪过将仅仅由于犯了这个罪过的事实而有了一种神秘的意义。它是不道德和玷污的根源，有它的反响，无论是看得见的或看不见的，是不可胜数的。所以一定要压制它，它的可怕的后果一定要消灭掉，而且事情一定

要搞正确。惩罚就是实现这一恢复过程的神秘的程序。

结果，惩罚落在谁身上，那是没有什么关系的，重要的是这种惩罚应该有人来承受，而且这种惩罚应该和罪过成正比。因此，就有一种“责任的制度”。此外，人们也容易懂得怎样去选择这个负责任的主体。这个过程是借助于转移的机制而发生的，这个转移的机制是服从于心理移情的通常法则的。首先有情感上的转移，由罪过所引起的情绪转移到邻近触及它的一切事物身上。然后有一个判断：社会决定某个人负责任，而这个判断是受邻近与相似的关系所决定的。跟着来的自然就是这个犯罪者本身。当他被人发现时，他就被认为与这个罪过有最大的关系。但是当这个罪犯没有被发现时，那么任何接触到这个罪过的东西都一定要受到惩罚。因此，责任是外界落在罪犯或他的任何替代物身上的，并把它们变成为社会的抵罪的替罪羊或工具。因此，责任有一个十分明确的功能：“……让它发挥其有用的作用，使惩罚的可能变成现实。”(p. [illegible])现在这个作用实质上是道德的：“只有在惩罚存在的条件之下，道德本身的存在才能得到保证，所以惩罚以及责任都具有其道德价值。”(p. 300)

但还有一个问题：如果这是责任的实质，那么这个“制度”怎么会进化到这样一个地步，以致我们不再能够在初视之下看出其最初形式的来龙去脉呢？责任怎么会如此缩小而只落在有意向的成人和正常的犯人身上呢？责任何以这样地使它自己个别化和精神化呢？

它当前的形式远不是责任内部转化中的必然的顶点，反之，福科内认为，它是由于一种反对因素的行为把最初的价值逐渐减弱的结果所致。所以这个进化过程的一般原因似乎外在于责任本身。这就是同情和人道主义。因为当然社会被罪行所激怒，在惩罚的时候，将出现一种反对的感情。正如伊赫林(Ihering)所说，惩罚的历史就是经常废除法典的历史。这就是责任之所以表现出一种不断缩小趋势的原因。

开始时，社会是惩罚任何人的，每个人只是达到目的的手段，今天我们几乎是违背自己的意愿才进行惩罚的，我们给了犯人一切自卫和逃脱惩罚的机会。

这就产生了两个根本的后果。首先，“我们可以说，在进化的过程中，责任变成了个人的事情。在原始社会里，责任是大家的和集体的事情，而在最文明的社会里，责任乃是严格地属于个人的事情”。这就是说，只有在神学里，在大多数保守的教义中，原罪的观念才保持有那种集体责任的观念：亚当的堕落遗留给整个社会一种所谓抵罪的遗迹。在法律和伦理中，这种观念使我们感到反感。但是我们的纯个人责任乃是上等的杂交形式。“我们通常被教导说，责任本质上是个人的事情，只有偶然才是大家的事情。责任的历史被解释成为一种进步，真正的责任（严格地讲，其特征是个人的事情）被假定为在进化过程中完成的。然而我们却被引导以完全不同的解释去陈述这些事实。责任的扩充性和感染性在我们看来乃是责任的根本特性。反之，责任之个人化乃是限制与减弱过程的结果。那种使责任个人化的力量并不使责任纯粹化和完善化，而是和它的本性相反。严格的个人责任就好像趋向零点的最后的积极的价值。从这个观点看

来，责任的进化就好像是一种退步，一个所谓完善的责任就是缩小到零点的责任"(pp. 343－344)。

所以，责任进化的第一方面就是它的精神化。原始的责任首先是客观的。罪过"首先是物质的事情……联合这个罪过和负责人的这个联结，在开始时，几乎总是物质性的联结"(p. [illegible])。但是"在我们当代人的意识里，责任产生于个人的良心，这个人由于在他的良心和行动之间的心理关系，在精神行为的时刻就是要负责任的。这些特点和上述客观性是相反的"(pp. [illegible])。这种精神化的原因是社会开始是在人心之外的，后来"变得愈来愈在个人内部了。它随着时间的推移而愈来愈社会化了，而且在心理-有机的产生物上又加上了社会生活的成分并且对它进行了修改。这种道德观念与宗教观点的精神化代表了可以证实的这一社会对个人的真实渗透现象"(p. 67)。总之，如果说责任只考虑意向，它也是借助于责任已变成个体化的同一过程才只考虑意向的。"当社会生活变成了个体化时，它就变得更加内在化了"(p. [illegible])因此，我们的道德意识只是集体意识内在化的社会底层。但是这并不是一种获得。"像责任的个人化一样，责任在历史过程中的精神化乃是一种巨大的损失，乃是永远的一次收缩……主观的责任绝不像一般人的想法那样是一种优越的责任，它只是一种衰退的责任形式"(p. [illegible])。

但是我们不能太绝对了。在我们的社会里仍然还有集体的与客观的责任的痕迹，由于我们在古代生活特别在意大利目前刑法的趋向里发现了它的一些复活了。所以，原始的形式并没有完全被现有的形式所废除。"责任的原始形式仍然是共同储备中活生生的一部分，而现有责任全都从这个共同储备中脱离出来，这一点是真的"(p. [illegible])因此从教育的观点来看，人们自然会有涂尔干一样的信念，而必须在学校里建立一套系统的惩罚方法，作为在人心里复活一切责任的永久根源的唯一手段。

在我们自己看来，涂尔干和福柯内的这个主张最适宜于解释由于肯定社会道德统一性而引起的这个问题，因为福柯内先生已经完成了他的精心杰作，他试图用属于集体意识条件的永久性来解释这个现象，他比任何人都成功地追溯了它的进化过程。我们也不想和福柯内辩论他那巧妙的分析和对他搜集的事实所进行的熟练分类。相反，那种在儿童中能观察得到的客观责任的现象和最初社会所特有的约束现象之间的关系却能卓越地证明这样一个假设，社会关系的最初外在形式必随之而产生一定的道德实在论。我们认为，更成问题的是他对责任、惩罚以及把道德事实和社会之间的关系视为固定不变的整体的一段解释。

这个比较社会学的最大教训是，至少存在有两种责任——一种是客观的、可交流的，一种是主观的、个人的，而社会的进化是逐渐使第二种责任成为主要的。既然这一点得到成立，那么，就有两个同样可以想到的解决方法，用它在历史上的方向，即用它的目标来为责任下定义，或者用它的恒常不变的结构来替责任下定义。

由于涂尔干方法论原理的力量，福柯内选择了第一种解决的办法。他立刻告诉我们，在责任历史上使他感兴趣的不是转变性，而是它的不变性。使他这样选择的是社会

事实的深刻有根本的统一性。"不管文明有什么不同，但是总有文明这样一种东西。"（中略）但是人们也许会问，这个方法经过一定程度后是否还是令人满意的呢？如果一位心理学家，在他对因果关系和数目的解释中以一种"魔术的与神秘的因果观同爱因斯坦对于因果关系的理念或对于复数的理论放在同一水平上，我们对于这位心理学家将有什么想法呢？如果你只寻求所有阶段所共有的因素而忽视所有关于方向的问题，你只会得到没有价值的相同之处的复制物（在所有不同的阶段的共同因素终究会是些什么呢？）。否则，你就会把事实放在原始的形式上，正如我们担心福科内先生所做的那样。现在无疑不可避免地要碰到人们想要分析的事实的原始形式，但是它们后来的进化也提供了至少同等重要的关于它们发生条件的证据。把这个问题说得更清楚一些，我们应该试图决定其连续形成的方向，也应该在各个阶段上建立一个共同不变的因素。但是正常不变因素并不是一定的结构的特点……否则，原始形式就能成"真正的"形式了……而只是一种机能，至于这个结构，只要它的变化是从属于它的机能的，它就会无限地变化，但指明这种变化的进化方向就比任何特殊阶段的特点都要更有意义。

福科内先生既不讨论责任进化的方向，也不讨论各阶段共有的机能。他只是地告诉我们为什么他不讨论进化方向和集中于这种现象的结构之外的责任机能的原因，因为今天我们的责任不再是可以交流的和客观的了，而且福科内先生认为这两个特点乃是"真正的"责任的组成因素。

现在，儿童道德的心理学资料向我们展示了一种责任的解释，它充分地考虑了福科内先生所获得的有价值的结果，在我们看来，它既意味着那种不变动性——或机能的连续性，又意味着那种有方向的结构的进化。因为我们已经发现儿童存在有两种道德：一种是具有约束性的道德，一种是具有协作性的道德。约束的道德是责任的道德，是本质的他律的道德。儿童从成人那里接受了许多命令，无论这种命令的条件怎样，它都是应该遵守的。服从这种命令就是对的，不服从就是错的；在这个概念中，意向只发挥很小的作用，而责任完全是客观的。但是逐渐地发展了一种开始是和这种道德并行的，然后又和它对立的协作的道德，它的指导原则是团结的，它的基本重点放在良心的自主性上，放在意向上，最后放在主观的责任上。现在应该注意，虽然互相尊重的伦理，从价值的观点看来是和单方面的尊重相反的，但是从这个进化过程的产生来看，互相尊重乃是单方面的尊重的自然后果。一旦儿童已趋向于成人而言，他和成人的关系是倾向于平等的。属于约束性的单方面尊重并不是一个稳定的系统，而它所倾向的平衡就是互相尊重。所以，儿童主张主观责任胜于客观责任并不是关于一般责任的相反力量所产生的结果。换言说，它是借助于一种内在的逻辑，虽然主观责任在结构的性质上不同于客观责任，然而，这个比较进化的阶段却是紧接着比较原始的形式而来的。

那么，为什么同样的东西在以一种较严格式的样子出现时就不能应用于社会呢？个人服从集体命令和儿童服从于成人之间通常能够建立一种联系，这并不只是一种比喻。在这两种情形中，人都服从于一定的命令，因为他尊重他的长者。社会只是一系列

的世代，每一代都压制它下面的一代。孔德(Auguste Comte)曾明确地指出：一代对另一代的这种活动是社会学最重要的现象。现在，当我们想到原始社会老人政治所发挥的作用，当我们想到在社会进化过程中家庭势力日益贬低，以及当我们想到一切现代文明所特有的社会特点时，我们就会在社会历史中看见个人逐渐得到解放；换言之，我们看到了不同的各代彼此关系的拉平。正如涂尔干本人已指出的，对于从分节社会强迫服从到分化社会的有机团结这一过渡的解释，一定要借助于集体对个人的监督这个根本的心理因素的减少。这个社会"越稠密"，青少年就越迅速地从他的直接约束中逃脱出来并置于许多新的影响之下。青少年将通过对这些新鲜的影响彼此进行比较而获得精神上的独立。社会越复杂，人格就越自动，在平等的个人之间的协作关系也就越重要。现在，协作是这样自然地跟在约束之后，结果，互相尊重的道德也就这样自然地跟在权威的道德之后，那么似乎就没有理由把主观责任视为"早熟的"责任的一种杂种形式了。人们至多只能说：理性的心理是有科学的、逻辑的一种混合形式，而独立的道德也是原始宗教的残余的形式。相反，在我们看来，如果教育的现象可以合适地认为是表现了社会现象处于萌芽状态的过程，那么，主观责任就是客观责任的正常结果，至少就服从的约束让位于社会的分化和个人主义而言，至于协作这一点来说，情况是这样的。因此，客观责任之所以衰落不仅是因为刑罚制和人道主义人士的谴责，而是因为无心的犯罪(甚至是由于为抵罪而受罚)在日日的道德中失去了一切的意义。罪过和惩罚的概念同义务、对、错以及平等的公正等概念是同时进化的。所以在我看来，福柯内先生所区别的两大道德和两种责任的区分同两种我们已经加以区分的道德是联系在一起的。从一种道德发展为另一种道德并不是偶然发生的，正是和社会心理上的转变是一致的，即是从"原始"社会的神权服从到现代的平等团结的特色。和约束一起的他律造成了客观的责任，正像和互相尊重与协作在一起的自主造成主观的责任一样。处于萌芽状态中的协作的道德是任何社会都有的，但它被禁锢于服从社会的约束而压抑。然而文明社会所特有的社会分化与有机团结则允许它扩张，这样，责任的转变便因此而得到了解释。

让我们比较仔细地来考察一下福柯内先生的论点，并在这两种解释中来进行我们的选择。虽然他很清楚地区别了我们的概念和古老时代的那些概念，但福柯内先生还是试图找出客观的责任，甚至还想找出古代概念在我们时代的遗迹以缓和这种对意大利学派的法子把罪过当作一种没有责任的退化，而社会本身应对它产生的条件负责。在谈到这一派法学时，福柯内先生说："只有回到它自己的根源，责任才能够更新和持久。"(p. [illegible])因此，在酗酒者的事例中，社会的责任就同个人冒犯了禁忌的事例中民族的责任一样。但是在这一点上，我们遇到有一个模糊的地方。如果最初的社会把责任视为集体的，它们之所以这样做，是为了扩大罪过与惩罚的范围，是为了更好地惩罚，并因此而增强抵罪的神秘功效。但是，相反，在宣称社会为它的一个犯罪成员负责时，现代心理所要做的事乃是减少后者的责任并减轻他的惩罚。在把一个醉汉当作社会的牺牲

者时，我们试图从他的罪过错行中移去一切意向和参与犯罪的因素。当然，集体责任的遗迹仍然可以在我们中间找到，例如，在战争中，整个国家担负了其统治者个人罪过的责任，或者在宗教中，整个人类都受惩罚，只因其第一个祖先犯了罪。这些肯定是集体责任的事例。但这些判断一般不是正常的集体意识做出的，而应当认为是剩余物或退化物，而不应视为责任的"革新"。福科内先生所用的另一论点是：在刑法中必须有犯罪的行为。但这是实际自然的一种情况，而不是集体意识所依从的理想原则。如果法官真正能够"试一试他的心"，如果不致冒着犯错误的危险，如果能像确定简单的事实那样或比那更加肯定地去证明并揭露行为背后的意向，那么，应该遭受惩罚的无疑就是这种犯罪意向本身。所以社会上将它的活动局限于有形的动作，是因为有错误，而不是因为客观责任的任何积极的原则。在这个有限的领域内，它已经遇到了足够的困难。

总之，现代的责任倾向于完全个人的和完全主观的事情。但是我们必定还要更进一步。在原始的责任概念和主体的某些现有观念之间不仅有程度上的差别，而且还有种类上的差别。在程度上，惩罚是卓越的道德概念，而且如同原始概念都是唯实主义的一样，惩罚的观念，由于缺乏物理与心理的分化，开始时有一种意义，它既是奇妙的，又是神秘的。罪过是物理和心理两方面影响的中心，它的惩罚也将有物质和精神方面的结果。除了某些神学概念以外，这些概念变得完全与我们的思维方式不相干了。同时，良好的行为应该有酬报，而坏的行为应该有惩罚，这仍是很普遍的一个观念。这个概念很容易和主观的责任相结合，我们的意思是说，它是原始的、客观的、中间物的责任概念的产物。但是我将承认：我们同时代的大多数人从这个观念中解放出来了。不用说，在许多人看来，不仅良好的行为应该从它本身那儿去找寻回报，而且，任何种类的惩罚都是不道德的。如果我们和福科内先生一样，把责任和惩罚等同起来，这只能涉及我们所谓"责任的减轻"的少数人。但是这些人的理论却是说，他们把责任和惩罚分隔开来了，而且他们不承认惩罚具有他们所培养的责任观念同样的力量。当然，我们在这里要区别法律的观点和道德的观点。从纯粹的法律观点来看，惩罚也许是维护社会上必要的，虽然现在关于这个主题的作者已倾向于社会的再教育和重新适应的观念置于惩罚的观念之上。但从道德的观点来看，关于惩罚的观念已有点模糊，而对它我们能说的只是，它使得良心的主动性成为不可能的了。我们要记住居约先生为这个理论所做的卓越的辩护，而它缺乏一定的深度，这个同样的装备不能用来反对一个最实质的反论，即使用来反对康德的伦理学也不行。像许多其他的理论一样，它只是走到了真正的自主的一半路程。所谓真正的自主，我们指的是互惠的伦理系统。

言以蔽之，那种和良心的自主一起而产生于协作关系的内心责任并不是简单地从责任的形式中演化出来的，这种责任是和惩罚的观念联系着的，最后是和约束与他律联系在一起的。这种内在的责任是用一种新的道德态度来代替一种过时的态度，而这两者在时间上的连续性不允许掩蔽它们本质上的区别。

结论。这就是我们想建立的理论，因为它对我们的下文将是有价值的。社会的

约束与协作产生的结果不允许我们对它作比较。社会的约束，我们是指任何有权威的而不是协作的社会关系；是指两个同等的个人之间交换的结果；这种社会约束对于个人和成人施于儿童心灵的约束是一样的。此外，这两个现象实际上是一回事。单方面尊重"长者"和传统的那些成人实际上和儿童的行为是一样的。甚至不可以这样认为：在某些方面原始性和儿童们的智能概念的主要实论乃是一种儿童的反应。在原始的人类看来，道德世界和物理世界乃是一回事情，有一个法规既是自然的法则，也是行为的守则。为此，犯罪或扰乱世界的存在，由于必然神秘地被违反了的一切而化为乌有。但是这种既是物理的，又是道德的法则观念乃是儿童世界观的核心，因为在成人约束的影响之下，儿童不能想象物质世界的法则有只能够表示为权威某种事物的关系。如果人们不都首先是儿童，如果儿童不从它理发展们开始都服从于那些造成他并恐惧他的成人的决定，这些智力和抵抗的概念也会完全地存在成人社会中如此普遍地存在着。相反，在社会分化与协作的影响之下，个人越来越不为过去的习俗以及作为它之间压迫力量所统治，于是他变成了自主的成人，同时只有在约束精神与儿童特性之间作为协作结果的特性所替代了因此，自主的良心就替代了他律，于是我们就有了一种自发地在人任领域内所研究的转变，并有了对惩罚的批评。因此，他内在的责任准备它自己没有达到一定的理想，就会跟着集体反应而产生了责任一个概念，这个内在的责任终究是一个社会现象，除非个人开始协作起来，否则良心将不再看它的权利和纪律来。但这是与约束的主义不同的种现象，当然它以一种方式构成了全部责任历史中的一种主要形式。

2. 涂尔干的道德权威论 Ⅰ：导言

涂尔干的伦理学说有着非常广泛的口气，并充满着如此深刻的科学精神，它无疑会产生一个我们对于儿童心理学事实的解释必不可少、对它最有重要的是。我们已经看到了在两种道德观之间和两类社会关系之间的斗争，在涂尔干对古定道德和与社会的实际上的统一性。不错，没有人比他更清楚地知道在独立的与过分的道德之间斗争的社会学基础，但是在我们看来第一种道德是在儿童本人之间的团结与准备起来的，而第二种道德是从成人对儿童的约束中产生的。涂尔干则认为，上述两者都是集体强加于个人的，都是成人施加于儿童的结果。从教育学的观点来看，我们会倾向于视"活动"学校、"自治政府"和儿童的自动性为教育"生理性道德"的主要形式。涂尔干主张这样的一种教育系统，这种教育系统以传统模式为基础，而它所依赖的方法基本上是权威的方法，虽然他介绍到这种方法中的一切特性都是允许良心内在自由的。

在我们考察他的道德教育之前，我们先简略地考虑一下他的一般道德社会学的问题，因为涂尔干关于儿童的观点只有在他的一般社会学中才能够懂得。而且他关于儿童的观念同常识的观念和流行的教育学观念是十分相像的。如果我们想把我们

自己关于这个问题的理论看作是有理由的，我们就不得不十分严密地考虑他的这些观念。

他论述分工问题的《社会的分工》，是他的著作中最无武断而在理论上最有启发性的一本书。涂尔干关于社会事实的统一性，以及道德事实彼此一致的看法比他后来的看法较为谨慎些。有两大类型的社会：一方面是约束的社会，它的团结是专制的或机械的；另一方面是由于分工而从内部分化并有着有机的团结的社会。第一种社会是完全没有内在的自由和人格的，第二种社会标志着个人严密的成长和扩张。现在，社会分化乃是普遍的一种现象，它既难以靠说服并易于推翻我们的社会习惯和道德见地。由于打破了传统的约束，分化就是与约束相连的宗教符号的一种挑战，而且因为在第一类的社会内，道德依赖于宗教以及宗教的外表形式，我们的第一个责任实际上就是为我们自己创造一个新的道德。我们的个性义务了成熟，我们需要一个高于约束的外部团结的有对等物。我们在传统衰退的物质约束中丧失去的东西必须在内在的道德中，在个人栽培的团结中取回。

于是按照这种陈述来看，社会上万似乎是在两种不同的表现之下出现的：从团结起来的社会出现约束，以及从协作中出现内部的义务。无论如何，道德好似了不得不在几乎相反的形式之下表现它们自己，它们或者是属于一种义务约束的他律，或者是属于分化的和有机的社会中的人格。不过，在涂尔干后来的著作中，有一种把约束与协作都归并为统一的东西的趋势，尤其是把它们混合成为一种解释。因此，他便给道德的不同方面以同样的分析。

涂尔干把约束这个词的定义已经扩充到包括一切社会现象。不管他所说的是一个人对普遍的人类理想的内在吸力还是公共舆论及警察所施行的压力，它们都是约束。社会现象的"外在性"也引起了同样的概括。逻辑的和道德的原则是在个人之外的，这个意义是说，个人的内心不能在无帮助的情况下把它们制造出来。它是语言记号、科学的符号或经济的价值也是这样的，这个意思也是说，它们不在个人的力量之内去改变它们。总之，社会总是同样的一个，而协作与约束的区别乃是程度上的，而不是性质上的。

道德也可以同样地对待。道德是从宗教中产生的，因为当义务的行动从神圣的观念中发出时，它开始受到制裁。正像神圣既启发一种可尊重的害怕，又启发一种吸引人的感觉一样，道德概念也呈现两个既不能混合而又不能分离的两方面：一方面是义务与责任，另一方面是良好的意义和可取的理想。

再者，正如神圣产生仪式上的禁令和一些积极的命令，同样，道德也可以产生毫无理由的禁止和强迫。因此，绝对命令式是从社会的约束直接发源的。道德的目的和尊重的来源只能是社会本身，因为它是不同于个人并超越于个人。

关于涂尔干学说的主要主题（即用社会来解释道德，用社会的变化结构来解释道德的变迁），根据我们探讨的结果，我们自然只能同意他的社会学说。我们发现，道德的唯一个人因素可以追溯至年幼儿童对年长儿童的尊重感，这就解释了良心与义务的发生，或

者可以帮助个儿童对他周围人所感受到的同情感，这就使得协作成为可能。因此，本能的趋向，连同其他多少直接与它们联系着的因素，[illegible]构成了形成道德的必要条件，但不是它们的充分条件。道德要求先决人[illegible]规则的存在，这些规则是超越了个人的，而且只能经过与别人的接触才能发展起来。因此，儿童道德的基本概念既包括那些成人强加在儿童身上的概念，也包括产生于儿童之间的平等的概念。在这两种情况之下，因为无论儿童的道德判断是他律的，自律的，还是在压力之下接受的或自由产生的，这种道德都是社会性的，而在这一点上，涂尔干无疑是正确的。

但是，事情并没有到此为止。我们不必看，涂尔干所假设的一切社会事实的统一性是否埋没了最根本的和最特殊的道德特性[illegible]道德的标准的首要性。社会学解释的危险就在于它也在把道德和国家的理由，社会众的[illegible]者和集体的保守主义，总之，和最伟大的改革家在良心的名义之下所攻击的一切东西等同起来，从而调和了道德。涂尔干是第一个主意到这件事情的人，而且我们不认为涂尔干给这个关键问题的解决办法消除了我们的怀疑。我们请读者想一下我们对于这个[illegible]的问题予以这样的重视。但是这个问题还有相反的外表，它在儿童心理学里却是相当重要的，我们一定不要[illegible]由于我们努力说明真实情况[illegible]涂尔干的教育学也证明了这一点，如果他没有证明别的东西的话。

涂尔干对于这个本质的问题似乎[illegible]。在某些段落中，他似乎就是根据现行的事实而把道德价值[illegible]现行舆论。“在习惯与道德实践之间的密切关系[illegible]是这样的，任何集体习惯几乎不可避免地要表现出一定的道德特性。[illegible]行为的形式已经成为一个集体的习惯，那么，若背离这个习惯就会引起一种否定的冲动，这和道德过失所引起的否定冲动十分近似。这种习惯多少会享有给予道德实践以特有的尊重。虽然所有的集体习惯并不都是道德的，但是一切道德的实践无疑都是集体的习惯。结果，不管是谁，只要他难以打破[illegible]习惯，那就容易证明他在道德方面也是这样的。”但是在其他的地方[illegible]这些段落我们现在即将引用，我们认为这些段落表达了涂尔干自己的理想，这个表达比他极力主张的“集体习惯”要好得多[illegible]涂尔干似乎说了恰恰相反的话：“有人反对这个观点，即它使心灵从属于流行的道德意见。但并非如此，因为我们的道德所要求的社会并不是外在表现的那个社会，而是真正的或者是倾向于真正的社会。[illegible]这样的事实也可以发生，即在通过舆论而获得的社会本身的意识可能是真正社会的一个不合适的反映。公共舆论充满了时代错误，因此，它落后于社会实况。”而且最主要的，在同方斯、罗赫、Parodi的批评时，涂尔干在“法兰西哲学会”毅然宣称说：按照他的伦理系统，如果大人物的良心和公共舆论发生冲突时，大人物的良心比公共舆论要正确些。例如，这也自是理所当然的，雅典的公共舆论谴责了苏格拉底，

① 《道德教育》，第31页。
② 《社会学与哲学》，第51页。

但是正确的是苏格拉底而不是雅典人，因为"苏格拉底比他的法官更忠实于适合当时社会的道德"(p. 93)。

显然，我们必定在两种解决方法中选择一种，但是这正是涂尔干所不能允许的，因为这样的选择会同时解决约束和协作的问题。因为或者社会就是一个，在一切社会过程（包括协作在内）仅仅同化于纯粹的约束，在这样的情况之下，公正就势必受公共舆论和传统习惯所决定；否则，就必须在实际的社会与理想的社会之间，即舆论与"真正倾向"的社会之间加以区别。在这种情况之下，要在约束与协作之间做出区别，把道德的价值置于国家的理由之上，并不可避免地比涂尔干想做的更重要。

我们会问：怎么可能在现有的社会与正在形成的社会之间去加以区别呢？在一个强迫服从的政权之下，即在多少有些真实的外在约束的政权之下，这样一种区别是不能想象的。将一套给定的信仰和实践传递给个人，而道德就是保持这些信仰和实践。不愿意的改变当然也许会发生在形成的习俗之中，而在新的和传统的习俗之间的决裂也许是可以感觉得到的。但是理想的东西是在一个人的背后，而不是在一个人的眼前，因为外在的约束与强制的东西与一个已经建立起来的现实与它见系统，但是操纵这个系统，也可能改变它，但是任何一种其他形式或个人的解释是不能和服从并立的。反之，在我们这样的分化的社会里，个人之间的新关系是可以理解的。事实上，它的萌芽在原始社会，特别是在技术的劳动中就已经发现了。在组成我们现代社会的集体网中，个人之间的约定不是保存一套武断和习俗，而是应用一种"方法"或一套方法。一个人肯定的东西要别人来证实；一个人做的事情要别人来试验和扩充。一致行动的精华——不论是科学的、技术的或道德的方面——不是包括一个共同的信仰，而是包括一些有控制的规则。每个人都有创新的自由，只要他能成功地使他自己被别人了解并理解别人。必须承认，这种协作在许多领域远不如社会约束那样普遍，虽然它已成了现代社会的理想；协作就是在允许现存存在的东西和应该存在的东西之间加以区别的唯一的东西。因为"方法"一词意味着某些暂时的真理已经发现了，但是还要有更多的东西去发现，而且进步依赖于某种模式的一致。这样，理想的精神才得到保证。反之，社会约束和外在权威的本质就是把"是什么"和"应该怎样"两者等同起来了，因此，事物与理想状态就被视为已经实现的了。

涂尔干在约束与协作之间没有承认有种类上的差别，这必定是由于这个事实：这两个过程是由不间断的一系列中间环节联结的，正如他在他的第一本著作中所指示出来的。当一个社会达到了个人主义和协作阶段而摆脱了盲目的服从时，这个社会就在面积上和人口密度上成长起来了。所以这个假定可以进一步说，在所有的社会中，社会整体对于个人都施加了约束，而这种约束在我们的文化中采取了协作团结的形式，而在原始社会中，它始终限制于强迫的服从。这种事实上的连续性我们是不想否认的，但这种连续性并不排除结果的性质对立。我们可以把协作设想为理想的平衡形式的组成部分，当强迫的服从不起作用时，社会就会向这种理想的平衡形式发展。当接近这个理想时，显然

这两个形式之间的运动是连续的，但社会生活的特性在性质上却不同于它的原始状态了。

为了更清楚地看一看儿童的两种道德及和它们的关系，让我们作为心理学家来对这个问题加以探讨。除了很少的情况以外，涂尔干总是想到社会仅仅是由成人组成的。在他的著作里，每一件事情的发生似乎都是一个社会整体简单地对个人施加压力的结果，而不管他们的年龄如何。现在让我们设想一个社会，它的成员都是同龄人，而且在没有经验到他们以前各代的约束，也没有受到他们前代教育的情况下生活。不管我们允许这些个人这样生活多少个世纪，不管我们如何共同描述他们的心理，也很难产生我们习惯所描述的那种"原始"社会。这些民族会逐步发明一种语言、一种逻辑、一种科学、一种伦理学以及他们自己的宗教，但是如果允许探索实验，允许犯错误，也允许短暂的集体偏离，那么人们就不能设想会有一种事情使他们接受一种如同强制社会为巩固其统合的那么牢固的社会约束。在我们看来，这一点是很明白的，即所有最初的社会现象同由相同年龄的个人所组成的社会以及忽视了一代向另一代施加压力的现象是大不相同的。幼儿尊重长者和父母……他所生活的社会组织较简单，在一个人的生活中单方面的尊重比较长久，这似乎同比较原始的社会里表示出来的情况是一样的。没有这样单方面的尊重，我们就不能明白为社会约束和服从所特有的伦理学和逻辑怎样才能存在。在道德领域内，如果没有儿童对成人的尊重，诸如仪式职责与禁忌，道德实在论和客观的责任等事实是不会存在的。但是我们还可以进一步说，"原始心理"的突出特点可以用儿童的内心和一代施加于一代的约束的效果两者之结合来解释。原始心理是由于通过儿童的内心所反射的社会约束[illegible]。反之，在我们的文化中，由于有着协作与个人分化的基础，所以，儿童的自我中心心理使不能进入根本的社会现象，涂尔干所谓"遗物"的东西或者是"落后于社会现有状态"的东西。科学、工业、劳动方面的经济分工，理性的道德以及民主观念的发展，所有这些似乎都是同一代对另一代的约束没有关系的获得品，它们是直接从协作中产生的，和年龄是没有关系的。

总之，从心理学的观点来看，社会的约束可以被部分地视为是由于成人对儿童所实施的约束，而且可以被视为作为约束的后果在儿童内心所实施的一种"联合的"效果。如果像我们的研究过程中表明的那样，社会的约束并不直接足以使儿童"社会化"，而只是加强了它的自我中心，那么，这个假设是有力量的。在另一方面，协作实质上似乎消除了幼儿期所表现出来的那种社会关系。这就足以表明，协作在性质上是与约束对立的，只要社会的凝聚削弱了青年一代，协作乃是约束[illegible]接近的组成平衡的理想形式。它最后表示出，如果我们像涂尔干那样区别意见与理性，区别遵守习俗与尊重道德规范，

这样说来，我们自然不想用[illegible]心理学[illegible]社会学[illegible]，而只是表示，在社会学建成[illegible]中，有许多年[illegible]心理学[illegible]，在社会学研究与心理学探讨之间存在着很多共有的而不是对立的方面。

我们也必须同时严格地区分约束的社会过程（这只是奉献给现成的事物秩序）和协作的社会过程（这实质上是给予一个方法并允许把"应该怎样"从"是什么"中解放出来）。

我们现在可以转向涂尔干社会学的真正伦理部分的考察了。在这里应分成两部分：义务论或道德责任论，以及良善论或良心自主论。关于义务论，我们无论如何只能从静止的社会学去赞同涂尔干的理论。在一定的社会里，不仅全部的义务都是和这个社会的结构联合在一起的，而且，义务的形式（责任感）同社会对个人所施加的约束也是联结在一起的，在我们看来，这是无可争议的。另外，从发生的观点来看，我们也可以主张：一个成人对儿童的压力足以在儿童心灵里产生义务感，而与成人在整个社会团体中所从属的那部分无关。但是我们认为这一事实与涂尔干的教导并不冲突，不管涂尔干自己是怎么想的。所以我们不需要再进一步探讨这个问题了，在讨论理智的理念时，我们还要讨论它的。

另一方面，在我们看来，道德良善的理念却存在困难，这种困难起源于我们还未讲的约束与协作之间的关系。涂尔干在《伦理学》从讨论良善和义务开始，并宣称道德生活的这两个方面是十分不同的，以致不能把它们互相归并。但是在此以后不久，涂尔干几乎又把它们等同了起来，以致在他看来它们是不可分开的。而且，每一道德的行为既分担了属于义务的责任，又分担了属于善的特有的可取性。他给我们的印象是这两个概念有一个共同来源，善和义务两者都是来自"神圣的"概念，这个神圣的东西既是绝对的，又是可取的。正像社会本身一样，神圣只是社会的反映。

这个共同的来源正是我们认为有问题的地方。确实，如果没有可取性，且没有一定的善感，就没有义务感。它的理由是很清楚的：在义务意识背后的单方面的尊重包括有怕和爱这样一种特殊的混合物，结果它意味着一种可取的因素。但倒过来就不正确了：行动可以是善的，但是没有任何责任的因素。正如涂尔干自己所说的，有些人觉得善远比义务重要，而且倒过来也是如此。

不错，涂尔干用这种方式来解释个人差异，以便使这些个人的差异适合他的理论。他说："每一个人都用他自己的方式去表现这个共同的道德；每一个人都从一个不同的角度去理解和设想这个共同的道德；也许没有一个内心是完全适合它自己时代的道德的"。结果，似乎社会里有"一个公共道德"，而且每一个人都从他自己的观点去看这个共同的道德。这样就可以解释真正的善和义务不可分的原因，每一个人都随心所欲地强调道德生活这两个方面中的这个或那个方面，因此，这两个方面便是不可互相归属的了。

但是我们要比较仔细地考察公共道德和个人的彼此关系，因为社会在产生道德观

① 根据涂尔干的说法，一切道德行为都不是"完全令人愉快的，因为它们总是需要努力"。然而，努力并不一定等同于义务。

② 《社会学与哲学》，第56页。

念对发挥的全部作用上，是这里的争论之所在。当一群旅行家爬一座山或探索一个国家的未知地时，我们可以说，他们个人的观点也是不适当的，因为他们不能看见每一件能够看见的东西，或者说，他们不能同时看见它。如果"公共道德"组成了一个外在于个人的客体，那就是说，独立个体的内心总是不适合的，而且，他们各自的观点只有在这样一个绝对的实在论中才是可以调和的。但是还可以有另一个解决的办法（这个解决办法涂尔干似乎没有设想过），而这个"公共道德"并不包括在从外部给予个人的"事物"之中，而是在个人之间的关系的总和之中。因此，公共道德应该定义为一系列的观点法则，它使我们能够改变观点，使我们最后能够作成这个山或这个国家的地图，或者客观地再现它们。在这种情况之下，这些个人的观点和每一些人的观点是不同的，但同时却又是适合的，而且对于整体的解释并没有破坏性的危险。诚然，这个整体是非常复杂的，而且个人的良心从这个词的第一个意义来讲，或许也是不适合的。但是这个论点是：第二个意义也有它的真理成分，我们相信情况确实如此。因为虽然义务构成了在每一种情况下多少有些相同的命令的集合，但它还附加要求有某些个人的东西和自主权。这肯定是指，它并不是约束的结果，而只能用协作来加以解释。

这样我们就被引导来考察这个奇怪的论点，涂尔干是用此来定义所谓道德善的对象的。这个对象不能是个人，因为自私是各类伦理学所拒绝的，所以"如果每一个分隔的个人不能给行为以任何道德的价值，这就是说，如果他本身没有道德价值，那么每个人之总和也就没有任何价值"①。因此，既然我们已经排除了个人的主体，那就不可能还有道德活动的目标，而由众多的个人联合起来的整体的统一体倒可能有道德活动的目标：只保留一种集合的主体了。"只有以社会为主"被视为一种人格，这种人格在性质上不同于组成它的个人人格"(p. 51)，而利他主义变成合法的了，因为别人使社会具体化了。因为，"虽然社会不同于个人，我们之中的任何人都不能发现社会的整体，但我们之中却没有一个人不是以某种方式来反映社会的"②。

首先我们应该注意，这种利他主义的解释也能同样说明自私主义是有理由的。因为同任何人一样，我也是社会的反映，而且，我认为这种内在的反映比经过别人的人格所折射出来的光线要更为直接些。除了这种解释之外，涂尔干著作中的这些段落只能有一个意义：我们在别人身上所爱的东西不是这个个人，而可能是爱的感情的联系，我们爱的不是朋友而是友谊。如果道德的事实是外在于个人的，是从外部赋予他的，那么它就是一种非人的公式。但是，如果善构成了观点和互惠的规则，它的目的在于产生彼此的了解，那么它就是唯一的深刻的公式。于是，我们在别人身上所寻求的正是这种使个人能够从他自己身上产生出来，而同时又保持着他自己深度的东西。

总之，像义务一样，善不是社会强加于个人的约束的结果。对于善的渴望是不同于

① 《社会学与哲学》，第73页。

② 《道德教育》，第93页。

服从绝对命令的一种东西。构成善的互相尊重也不导致像单方面尊重那样的服从，单方面的尊重是义务的特征。在我们现代社会中，这两者的差别无疑已变得模糊了，因为义务的内容能够越来越多地与善等同起来。这就是为什么康德的伦理学作为一种义务道德的形式在内容上是自主意志的道德，并把善定义为依靠行为本身的普遍性（虽然在康德的内心还有许多他律和法律管理的遗迹）。但是在原始社会中，义务道德所规定的整套的法律禁令或禁忌同在个人之间形成的未曾法典化的公正与互惠的规则之间几乎完全是对立的。只有在分化了的社会中，当礼仪的职责随着服从的减少的时候，善的道德才推进了义务的道德，并从一代传递到另一代，一直到它构成了义务本身的实际内容。

最后，我们认为，涂尔干的根本困难在于他将约束和协作不适当地等同了起来。在道德领域中，这就意味着善与义务的等同；尤其糟糕的是，他使自律从属于社会的服从。除非有协作，否则就不能有完全的道德的自主。从这个观点来看，道德当然是社会的事情，但不能把社会看成是完全的整体，也不能把它看成是充分实现了的价值系统。因为道德是不断向前发展的，并且在社会的关系方面，它构成了一种理想的平衡，它超过现有的、以社会的约束为根据的、错误的和不稳定的平衡。

3. 涂尔干的道德权威论　II：道德教育

我们现在已经谈到了我们认为的根本问题之一，即涂尔干关于儿童心理学的观点与社会学的关系。在他的《道德教育》一书内体现出来的推进过程中，他极力去寻找科学的理由来证明传统教育所依赖的东西是合理的。诚然，几乎所有的儿童心理学家，如霍尔（Stanley Hall）、杜威、克拉帕雷德等人，是不大从社会的观点而更多的是从儿童的观点出发的，他们曾经谴责过学院式方法的幻觉；与他们相反，涂尔干站在社会的立场并从社会的观点去探索儿童，他是十分保守的。所以我们必须根据儿童道德的具体事实来检验他的论点是否合理。

让我们从有关的原则讨论开始，不仅因为涂尔干的著作形成了一个了不起的融贯整体，而且因为他在此地又从许多方面重新肯定了他早期所说过的东西。

根据涂尔干的说法，道德有三个因素：纪律的精神，对社会集体的依附以及意志的自主性。纪律的精神本身是根本的，因为道德包括许多规则，而这些规则是受社会所制裁的。"调节行为乃是道德的一种根本的功能"（p. [illegible]）。但是在纪律的概念中并不是只有调节的概念；还有权威。"必须把所谓权威理解为高于我们的任何道德力量所实施于我们的一种优势"（p. [illegible]）。因此，道德是一个命令的体系，而个人良心只不过是这些集体命令内化的结果。纪律也不会阻止个人的发展和扩张，它是人格发展的前提条件，这也是不错的（p. 52）。

按照社会集体同样重要。个人本身没有道德价值，集体是唯一合法的目的。但是这个目的并没有阻止个人的道德生活，而是充实了人格。我们都是社会的人，而在个人与社会之间没有真正的对立(p.[illegible])。此外，"道德是社会的工作，这表示，道德和社会是一样变化的"(p.[illegible])。不错，在一切的道德变化的后面，还有一个永恒不变的基础，这因为社会虽然是进化的，但它还保持着某些不变的特点："在某一意义上，一个社会在它整个历程中始终是和它本身等同的。虽然它经过变化，但它的根本组成部分却总是一样的。所以它实践的伦理系统也就表现出同样程度的等同性和相常性。"(p.121)最后还应该注意：在最后的分析之下，纪律的精神和对一个集体的依附乃是同一个现象。任何人本身都不具有权威或特权。"只有社会是高在个人之上的。所以，一切的权威都是从社会产生出来的。只有社会才给予人类某些[illegible]特性，只有社会才使具有这种特性的个人超过他们自己。"(p.103)

这种纪律与对社会集体的依附之间，也解释了义务与善的深刻同一性。"义务就是道德，只要它给我们命令。义务就是道德，因为它是一种权威，所以我们服从这种权威，此外没有别的理由。善就是社会，可以把它看作丰富的东西，它吸引意志为它而努力，并且引起一种自发的欲望。现在我们便容易看到，义务就是社会，只要它立下规则并限制我们的本性；而善也就是社会，只要它是比我们自己更为丰富的一个实体，而且如果没有我们自己的存在，它一定是我们不能接触到了"(p.[illegible])。所以道德的这两个因素只是"同一实体的两个不同方面"(p.[illegible])。在未来我们的社会里，比较重视善而不那么重视义务，如在我们重新建立在失去集体的纪律等(p.[illegible])。那么，最近的道德教育任务就是再一次调和善与义务，以恢复我们道德意识的统一性。

第三个道德因素是意志的自主性。它是和理性道德相一致的，后者把任何东西都加于良心本身。"意志的自主性不仅是逻辑的统一，而且是道德的原则。我们的理性只需让我们自发地认为是真实的东西当作真理而加以接受。"(p.[illegible])。但是，康德用理性解释自主性的结论，将把义务归结为"是道德规律的一种偶然的特征"(p.[illegible])。但与之相反，我们之所以在不贬低责任与权威原则的情况下说明自主性是正当的。康德比别人表现得更好些，他认为在崇高道德中，甚至在最高理性的事物中存在着某些宗教的东西。现在我们感有宗教的意义，只是因为某些伟大的或理想的人在我们看起来超越于我们的能力。因为事实上，责任乃是道德意义的本质因素(p.[illegible])。涂尔干在科学与自然律的比较中找出自主权与社会权威之间的这种调和。只有学会了自然法则，只有利用它们而无须违犯它们，我们才能从自然界中解放出来。现在，"道德秩序给自主性留有余地，此外任何东西在其中都没有地位。……等道德表示了社会的性质以及社会可以与物理自然那样直接地加以了解一样，理性之于道德世界同理性之于物理宇宙一样，它们都是合法的……但是这个不为个人创造、也不由个人为所欲为的秩序却能由科学变成他自己的秩序"(p.[illegible])。总之，自主权包括理解制定这些法则的原因，以及社会为什么要给我们制定这些法则而我们除了接受之外别无选择。

在这个分析之后，涂尔干就问我们，怎样才能把道德的这些因素逐渐灌输给儿童。在讨论教育问题时，涂尔干的意见将比在讨论社会学问题时要灵活得多。一方面，儿童本人并不具有这种道德因素，所以我们必须"告知它的本性"。但是在另一方面，"教育行为……又不是在一张白纸上工作。儿童有他自己的本性，而且既然必须要告知这个本性，那么，如果我们要有效地在它上面工作，我们就必须从尝试开始去了解它"(p. 147)。这些导言是如此之聪敏，同当代的教育运动是如此之合拍，以致使我们不得不对涂尔干的意见进行一次探索性的批评考察。

不幸，涂尔干受到"前概念"(preconception)的影响(这一点算不了一个社会学家，尤其算不了一种方法)，他以为儿童除了成人社会或由成人创立起来的社会(学校)以外是无所知的，因此他完全忽视自发形成的儿童社会的存在，而且不知道关于互相尊重的事实。结果，虽然涂尔干的教育学在一方面上是灵活的，但由于缺乏关于儿童社会学的足够知识，它只能导致替各种权威的方法进行辩护。

第一个问题：怎样在儿童中形成纪律的精神？首先我们应该注意"教育总是在儿童中产生的心理状态只能是大致存在的，而只能存在于一种普遍形式中，……这于命中注定的形式中"。这"对纪律的精神"尤其如此。"的确，我们可以说，在构成纪律精神的那些因素中，没有一种因素是在儿童心里完整地呈现的"(p. 148)。其中的一个因素是习惯性生活的尝试。现在的儿童都是幻想的，都是不定的。"幼年时代好奇心的突出特点就是它的不稳定性和飞逝性"(p. [illegible])。在另一方面，纪律的精神是指自我节制和自我控制。现在儿童不知道他的欲望是无限制的，对于产生的情绪和本能趋势是不加约束的。尽管如此，还有"两个主要儿童心理内容的特色，而这种心理内容是反映我们的影响的。(1)孩子的传统主义；(2)儿童对于建议的开放性，尤其对绝对权威建议的开放性"(p. [illegible])。在这一点上，涂尔干曾经做过很深入的观察。虽然儿童是不安定的，但儿童仍是"习惯的爱好者"(p. [illegible])。关于吃饭、睡觉的习惯都表明，习惯的力量大于人性。"因此，儿童是不稳定的，同时又是守旧的"(p. [illegible])。同原始人一样，儿童都是传统主义者(p. [illegible])。同时，每个人都注意到他同别人的榜样施加于他的本性的那种巨大的优势和可建议性。

儿童心理的这些特点使所有那些"经常重复的论点，如儿童生下来是不是道德的，或者儿童本身有没有积极的道德因素和不道德等都成为无效的了。按照这种讲法，这一问题就没有明确的解答。有道德地去行动就是服从于道德的规则。但是道德的规则是在儿童的良知之外的，这些规则是在他之外制定的；他只是在他的生命中某一特定的时刻才和这些规则接触的"(p. [illegible])。当儿童进入学校时，养成这种纪律精神的决定时刻就来到了。在家里，和他的亲子和团结的感觉比义务感要强些。相反，在学校里，就必须有规则。这些规则是为它们本身而培养起来的。它们组成了"道德教育的一种工具，这是难以替代的"(p. 171)。所以，给予学生那些规则是老师的责任。"既然是老师把规则显示给儿童的，那么，每件事情都得靠他。只有老师授予规则，才有权威，也就是说，只

有他才能给儿童建立这个观念”(p.17?)。但教师乃是社会的牧师；“就像牧师是上帝的翻译一样，他就是他那个时代和国家的道德观念的翻译”(p.17?)。但是在另一方面，教师的权威必须为规则权威让路，“因为如果规则不是某个人的事，而且如果它不代表人们的内心，它就不再是规则本身了”(p.178)。所以涂尔干反对根据个人兴趣和自由创造的教育形式，即一切形式的“活动学校”。他引出其的论点引复蒙田(Montaigne)说：“生活并不都是游戏，儿童必须为了痛苦与努力而为他自己做准备，因此，如果允许他思考，那么一切事情都当作一种游戏去做，这就是一次执乱”(p.18?)。所以学校中不仅要有严格的纪律，而且还要有强化这种纪律的处罚。

但是所谓的处罚，我们到底是指什么意义呢？有人认为处罚是一种预防的措施。但是有人指出了这种判断的缺陷，因为它赋予儿童一种……的能力，这是完全和儿童的自然冲动相违背的。又有人认为处罚是一种抵罪。涂尔干虽然拒绝这种神物主义形式的抵罪痛苦的理念，但是他认为“这种理念的某些部分还是应该保持的。这个要保持的部分就是这个观念：处罚抹消了这个过失，或者无论如何，尽可能地补偿了这个过失。但是处罚不因为它使人承受痛苦就有了补偿的能力；因为痛苦是一种坏事，而且会荒谬地假定一种坏事能够补偿另一种坏事并使坏事不复存在了”(p.18?)。如果痛苦先消了过失，这是因为“处罚的根本功能”是“安抚……那些违反规则而动摇信仰的那些人的精神，以便他们并不知道这件事，并向他们表示，同以前情况一样，这种信仰是正当的，而且尤其在学校中第一次处罚儿童的人们仍然是这样主张的”(p.191)。因此，只要使遭受的痛苦向这个儿童证明教师已经严肃地处理了这件坏事，那么惩罚便洗清了过失。所以处罚的精髓就是责备的符号化，“惩罚只是一种与存在状态的物质记号；是一个概念系统、一种语言，公共观念或学校老师的良心通过它以责备的行动来表达在他们内心所引起的感觉。”(p.201)

斯宾塞(Herbert Spencer)的自然惩罚论，它的根据是：教育来自自然的幻觉，但实际上它乃是一个社会过程。惩罚无异于破坏规律的自然结果，但在这种情况下，后果并不是行动本身的物理结果。惩罚是过错的后果，只是因为过错开始进行由惩罚符号化的奇怪运动。“真正的惩罚好像真正的自然后果一样，它乃是一种责备。”(p.205)

这里我们应该注意，这种关于教育的特点是非常有趣的。涂尔干还是极力辩护以反对体罚，并表现出他是一位最敏锐的心理学家。多数初级的社会是不知道体罚的，体罚是随着学校而发展起来的，并且影响了家庭。它是怎样在学校里产生的呢？这是“法则的一个特例，它可以叙述如下：每当两个民族，两群属于不同文化水平的个人彼此持续接触时，就会发展某些感觉，这些感觉将使得有较高文化的一群人倾向于对文化较低的一群人做一些粗暴的行为”(p.2??)。因此，教师面对他的学生就容易施加一些粗暴行为，乃至于狂妄自大；因为学校“本性上就有一种君主形式，它容易变成专制制度”(p.221)。

关于纪律的这些考虑同样应用于道德的第二个因素：怎样使儿童对他们的社会集

体形成正常接触。我们道德生活中这一部分的心理来源是在我们的官能中寻求同情心以及利他的和无私的倾向。现在儿童"既不是纯粹利他的，又不是纯粹自私的，而是同时两者兼具，虽然在程度上比我们要小得多"(p. [illegible])。所以，为了教育他，必须有足够的余地来逐渐扩充他的社会范围。在进学校之前，他已经知道了他的家庭生活和朋友们社会，在这种关系中，利他主义已[illegible]加强了，而且为了使他为不具备这些特点的政治社会做好准备，学校只能处在中间地位。公民和历史教育就是以使儿童了解从属于成人社会的价值观。

这就是涂尔干道德教育的大略。在讨论其[illegible]如此成熟、如此崇高的著作时，不能不像我们迄今所述的那样，对它的作者的记忆怀有深切的尊重感。[illegible]因此，我们[illegible]完全自由地审查涂尔干的这些理论。我们对它的[illegible]最大的[illegible]就是给予[illegible]他的巨大权威。

现在涂尔干教育学的理论基础不仅和今天儿童心理学的[illegible]，而且似乎和一切方向教育学的[illegible]也都是相反的。这一点尤为重要，因为教育学的实验[illegible]，使我们感到难以接受涂尔干现在的结论。尽管涂尔干的方法[illegible]有力量[illegible]，但它对社会学已有一个根本的困难，即我们不久以前所[illegible]的那个困难，[illegible]在儿童心理学中是十分清楚的。涂尔干不满意于从社会生活中去寻找[illegible]心理学的主要线索，他试图使社会成为一个整体，一个"存在物"。由于这种[illegible]，相产生了那种两相矛盾的现象。这种两相矛盾的现象[illegible]并没有单独存在的社会这一事物存在，正像没有孤立的个人一样，只有存在关系；这些关系必须同时从内部和外部来加以研究。在心理学和社会学之间并没有中断，[illegible]的，不能把它们看成是[illegible]因此不能把社会生活施于个人发展的许多不同的效果都置于一个概念之下。我们[illegible]这个[illegible]的等同，因为这个等同破坏了涂尔干的整个教育学，正像它破坏了他的伦理学一样。[illegible]我们从涂尔干在道德中[illegible]三个因素[illegible]考察这个问题。

我们必须同意，纪律精神构成了一切道德生活的起点，不仅必须要有行为的规律性，而且必须要有规则，这种规则[illegible]足够的权威。没有人会认真地反对这一种看法，而这是发展人格所要付出的代价。涂尔干认为个人只是一个由习惯和爱好所组成的生物，这一点我们是能够同意的。[illegible]，但是这个观点得到了我们研究的全面肯定：在我们考察[illegible]儿童[illegible]之于社会的关系。

只有一种权威和一种规则[illegible]，这是整个教育和道德的问题，乃至整个逻辑问题之所在。涂尔干几乎对此未加讨论就解决了这个问题，可是他似乎也不怀疑：同儿童和成人之间的社会关系相并存，也存在[illegible]于儿童所形成的集体的社会关系。"[illegible]"(涂尔干在此犯了最为[illegible]，可能是他的著作中最武断的话了[illegible]

有的权威都来自大写的"社会"①；老师是牧师，他在社会和儿童之间活动着(p.177)，所以每一件事情都依靠老师(p.175)，规则就是一种启示(p.176)，而这种启示是由成人分发给儿童的。

现在，如果说心理学的观察得出了一个无可怀疑的结果，那就是儿童不仅受他家长和老师所订下的规则（这是他经常不仔细观察的规则），他还在所有的活动领域内，特别在游戏的领域中受到各种规则的限制。这些规则也是社会的，不过，它们是根据不同的权威。现在，教育家们他们自己提出的问题是，这些不同于儿童社会的规则是否可以用于课堂。他们实验的数目很少且不为大家所知，虽然这些实验是在1902—1903年和1906—1907年做的（这是涂尔干讲课的日子），这些实验曾经产生了一个所谓自治的道德教育系统，这是同涂尔干的教育学相对立的②。因此，一个心理学的基本问题就要陈述如下：不同种类的规则都服从于同一心理学法则吗？这个问题包含了我们这本书的全部，而我们的答案是否定的。

在我们看来，至少有两种极端的规则和权威——单方面尊重的规则和相互尊重的规则。涂尔干告诉我们：个人本身是没有权威的，但要使这一种说法是有根据的（我们将联系台维的理论一起讨论），事实仍然是，游戏的伙伴或年长儿童像老师或家长一样塑造了儿童的思想，由这个社会或那个社会的关系，但不是大写的社会的反映，而且在弹珠游戏中一个公平的伙伴所感觉到的尊重是不同于成人所激起的尊重的。这两种尊重的规则引起了相反的结果。和单方面尊重联系在一起的约束性的规则被视为神圣的，在儿童心里产生的那种感觉就好像原始社会的宗教服从一样。但是这种约束性的规则仍然是在儿童的心灵之外，而且并不产生一种成人所希望的有效服从。与此相反，由于相互间的协作而产生的规则则是植根于儿童内心之内，引起对规则就有一种有效的遵守，在这里面它们和自己的意志联合在一起了。

如果这种区别是有事实根据的，我们可以用社会学的名义来提问下列的问题。当代的文明社会，即我们要儿童适应的社会，现在是不是越多地用协作的规则代替约束性的规则了。民主的精华在于通过于法律的态度之中，而法律是作为一个集体意志的结果，它不是来自超验的意志或来自一种由神权所建立起来的权威。所以民主的精华就是用自主意志的相互尊重去代替权威的单方面尊重。因此，问题在于知道怎样才能使儿童做好充分的准备，以便执行其未来的公民义务，是在单方面的尊重和成人的约束的影响之下所获得的外部纪律的习惯呢，还是相互尊重与自治的内部纪律的习惯？当然，只有在经过其老师赋予他的那些外在纪律之后才能有任何内部纪律，这个为大家所接受的规则还需要加以证明。然而，这种证明是不容易成立的，因为当我们考虑到多数人一旦从学校和家里走出来就不需要任何纪律，或者，在他其余的一生中他只能在外部纪律

① 《论社会》，第103页。

② [illegible] A. Ferrière [illegible] "教育自由[illegible]"，纳沙泰尔和巴黎

和法律道德约束下生活时，人们就很容易地认为，尽管有成人的权威，或者说，尽管有某种成人的权威，青年人迟早还是会采用一种有纪律的生活方式的。

就我们自己来说，我们认为已经将民主的方法介绍到学校中去的那些实验是最重要的。弗尔斯特(Foerster)①说得好，当民主的观念已进入生活的每一领域时，它很少用来作为教育的工具，这是不可信的。一想到学生系统地抵制权威的方法以及全世界儿童用灵巧方法以回避纪律性的约束，人们就不能不认为那种允许浪费许多努力、而不用协作的系统是有缺点的。

例如，我们应该研究一下像桑德森(Sanderson)这样一个天才的教育家的发展情况，并看一看开始是一个严格的权威者，甚至是一个体罚者的老师后来是怎样把民主主义以及协作系统介绍到他的自治学校里去的②。所以我们不同意涂尔干的观点，即认为施加甚或"呈现"给儿童规则是老师的事情。根据这样一种看法，老师最后应是"牧师"；他应是一位年长的协作者，而且如果他是一个协作者，那么，他就只是儿童的亲密同伴。于是就有了真正的纪律，即儿童自愿的与同意的纪律。每一个真正做过这种实验的教育家都发现这就是所发生的情况。正如我们已经发现的，与游戏规则相关联的共同法律感出现于7至12岁儿童身上，这一点足以清楚表明：当他像在学校里不去谴责对权威的抵抗时，一个有纪律与有民主生活的儿童该是多么能干。

不错，纪律的问题和整个机能教育的问题是联系在一起的。只有这个工作支持儿童大部分的自发的首创性和活动时，自主的和内在的纪律才存在教室内存在。按照杜威的观点，如果兴趣是"自我"参与所做的工作，那么，精确一个自主系统同样有与纪律显然就是必要的。

只有在活动学校，儿童不是利用外部约束，而是依据自己的自由意志在工作(从心理学观点来看，在这两种情况中的工作是完全不同的)。只有在这种活动学校里才能够在教室里实行协作与民主。涂尔干在攻击蒙田和托尔斯泰时显然对这种活动学校的原则是有争议的，而且在这样做的时候，他是用传统的反对法，说生活不是游戏，儿童并不是从游戏中学会努力工作的。

现在欧美已经建立了许多这类活动学校，所以，不再可能采用上述论点。每一个在有利的条件之下曾做过这个实验的实践教师都曾观察到，如果儿童对他做的事情是有兴趣的，他就能够以最大努力达到他身体耐力的极限。任何人在校外时间观察一个儿童时也能注意到同样的情况。所以这个问题可以像上面那样地陈述，但这种陈述要置于下列普通公式的指导之下，即能够在不是把生活当作游戏的那些环境中用最大的力量？儿童是在自愿的和自发的努力之下学习得最好，还是作为一个为了服从外部命令而工作的人学习得最好。本书作者在这方面有着一些确切的回忆。在我的班上，即在

① 参阅弗尔斯特(F. W. Foerster)《学校与品格》，法文翻译者是博维。

② 见 H.G. 韦尔斯：《一位伟大的老师》。

瑞士一个小村子里的一个小班上，像其他班上一样，有少数极其懒惰的孩子，有几个身体健全而不认真的孩子，还有少数学校里的中等学生，但是他们在家里做一些"有趣的事情"——化学、航空史、动物学、希伯来文以及除了课程表以外的任何他们所喜爱的东西。那些认真的孩子未曾把学校生活作为游戏，他们中有些变成了文职人员，而其他人则在学校中担任了一些小职务，他们个人不能真正被说为积极能动的模范。那些懒孩子也发生了同样的情况，他们也没有完全消失。至于那些中等的学生，在整个学校生活中人们都告诉他们"如果你只拿出消耗在自己喜爱的嗜好的时间的四分之一去做作家庭作业，你就会十分好"，结果他放弃了这种喜好，用他所有的时间去做家庭作业了，而他们现在觉得很遗憾，没能用这种方法去扩充许多他未知的学习领域。不过我们还应该加一句，我们老师中有些人不仅理解，而且鼓励并利用这种思想的转变。他们似乎像年长的同样那样真正丰富了我们的知识宝库，因为他们能机智地推测每一件事而不强加任何东西。

总之，像行为的其他任何形式一样，努力是要有一个成熟的过程的，在其原始形式上虽然很不同于最后的结果，但只有这种最后的结果才受到成人道德的制裁。这种原始形式乃是个人正常发展所不能少的。所以，让儿童自己去学会工作和内在纪律的习惯并不是浪费他们的时间。在理智和道德的领域里，只有为我们自己所克服的东西才是我们真正所具有的东西。如果想要一个儿童具有完成一件工作的欲望并形成努力的习惯，我们就必定要考虑他的兴趣以及他活动的特有法则，而且，我们一定不能从一开始就强加给他一套与我们自己类似的方式方法。此外，我们在自己的生活中是否做过如同我们要求儿童去做的那样的努力？日常生活加在我们身上的可怕的责任或特殊环境强给我们的艰巨任务永不会使我们努力，除非我们接受了它们，并且只有我们真正理解了它们，我们才能够接受它们。这和那种无意义的服从是不同的，我们认为，这种无意义的服从是生活的适当准备，而由于这一服从通常变成了反抗或被动的基础。这并不是说，最好的教育方法是由儿童喜欢怎么做就怎样做，也不是说，个人的本能将使他去努力、去工作和守纪律。要使儿童有纪律和做工作，就必须有一个有组织的社会生活，在这一点上，涂尔干是十分正确的。但是这个社会生活的基础是能够不用专制主义或外来约束加以奠定的。涂尔干认为，这种学校乃是建立在神权上的一个君主国。我们已经知道，儿童是可以民主化的。青年人的这种倾向应该加以利用，不能让它消失，也不能像在学校生活中或在青少年梦境里经常出现的那种情形那样，用这种倾向来反对成年人的权威。

因此，整个惩罚的问题需要重新修订。按照涂尔干的看法，抵罪的惩罚是必要的，因为它是一种制裁的象征。但是在这里我们认为至少有两点需要仔细研究：应该由谁来进行责备，是教师还是社会？用抵罪的痛苦作为责备的象征是真正必要的吗？

① 克拉帕雷德在《教育的实验和儿童心理学》中对这一点已经作了结论。

关于第一点，运用过自治方法的教育家们已经逐渐放弃了成人的惩罚而让惩罚的公正自由发挥作用，如由儿童本人组成法庭来施行这种惩罚的公正。人们只要读一读儿童们讨论和判决的报告就可以明白这种革新所代表的巨大进步的意义。

至于惩罚的心理特性，难道我们一定要无争议地承认这种抵罪的痛苦是象征责备和安抚人们的良心所必要的吗？同时对那些不懂得为什么要责备他们的人来说，这种象征是必有的，但对那些知道其理由的人来说，它就失去了它所具有的意义。此外，如果这种惩罚只是在受惩罚的动作的一个简单的后果，那么它的内容总是"任意的"，这也是一个理性的心所不能承认的，而且是那些把惩罚当作行为自然后果的人所试图回避的。确实，涂尔干反对这样一个观点，他的理由是，行为的自然后果令人不满，由此便引起了惩罚。但是这给"自然的"一词赋予了很广泛的意义。人们也可以说，不服从的自然后果是老师的愤怒以及由老师的愤怒所造成的打击，这是涂尔干所暗示的。所谓"自然的"，涂尔干是指一个规定好的社会反应或由道德价值的判断所规定的社会反应。在这种情况下，进行没有专断性和错误的责备，或者，用简单回报的惩罚以求与相尊敬的道德来惩罚他自己，不是更自然一些吗？总之，像许多其他的论点一样，在这一点上，涂尔干让我们试图把权威道德和理性道德任意地结合在一起。他努力去维护这种惩罚的观念，而这种惩罚观念在协作的道德看来只能降低为物质的和非道德的。

如果人们问儿童本人，我们就会发现，在协作阶段，最公正的惩罚似乎是基于回报惩罚的观念。而问儿童本人，是那些想观察儿童道德意识发展规律的不仅仅是这样一种先验伦理学的心理学家们的[illegible]。现在让我们回到涂尔干的讨论上来吧。对于"安抚人们的良心"和使责备"符号化"来说，这种类型的惩罚是否不够充分呢？受到它自己的内容所"推动的"惩罚是直接的惩罚，而不是一种任意的符号。至于儿童幼稚的良心，他们对现成的权威将更加敏感，因为在直接惩罚的情况之下，这种权威不是来自于成人的启示，而仅仅来自于相互的和主动的尊重。

现在我们来谈谈依附社会团体的问题。涂尔干在这方面很合理地说，儿童不像人们通常所说的那样，他既不是根本自私的，也不是完全利他的，而是如同人们所认为的那样，他既是自私的，又是利他的，不过在程度上比成人要低些。按照我们的意见，这种状态和儿童的自我中心现象是联系在一起的。在儿童的这种自我中心现象中，我们试图找到作为儿童心理特征的心理现象的关键。因为在儿童时期，社会与个人还没有分化开来。所以，虽然儿童在很大的程度上（或者经过模仿的作用，或者经过外在的约束）受到他的成人环境的暗示性影响，但他在完全无意识的情况下把一切东西都归结在他自己的观点之中。这种状态很容易和行为上服从社会的心理态度联合在一起。事实上，当我们和打弹子游戏联系起来时，也可看出自我中心和外在约束是多么容易地统一了起来；但是它和协作是强烈对立的，因为协作意味着有人格，而人格既意识到他们自己，也能够使他们的观点服从于互惠与普遍的法则。所以整个问题就是，怎样使儿童跳出自我中心而趋向协作。

在这方面，涂尔干说，儿童所知道的唯一社会只是家庭和他的朋友，而社会教育的目的是使儿童为国家以及尤其为人类的感情而做好准备。所以，学校是必要的环节。虽然这一切都完全是对的，但是我们在此不可避免地又要遇到约束与协作的问题。现代的理想是协作——个人的尊严以及对于在自由的讨论中所阐述出来的公共舆论的尊重。我们怎样引导儿童具有民主社会中所需要的公民和人的精神呢？是通过真正的协作实践——只有心理上可能这么做的时候，这是用弗尔斯特简便地称为"学校中的民主"，抑或是用口头创造的成人社会的机制？如果学校仍是涂尔干所赞成的君主权威制，历史学与社会学的课程、公民的行为和法律原理的教导会给年幼的心灵产生起码的影响吗？谁能成为最好的公民？是年轻人群体中的"体育家""带头者"，还是那些能在他的历史测验和公民课考试中给予最好答案的学生？这些问题总是值得考虑的。

最后，我们没有讨论，我们所说的这最后的一点是指意志自主。在涂尔干的手稿里并未讨论过它在教育上的应用，尽管已经考虑到了他的主讲课程，但是他曾联系道德方面研究过这个问题。涂尔干对于康德伦理学所采取的立场是极其有启示性的，而且，他对于这个主题所做的深刻的评论比他的其余著作更能揭示他自己理论的弱点。按照康德的观点，道德上的自主性是来自其理性的特性，责任感是属于可感知结果的义务本身。涂尔干指出，在这种情况下属于纯义务的责任"在某种方式中变成了道德法则的偶然特点"(p. [illegible])。我们认为，他的意见是正确的。现在，涂尔干认为一切都证明"道德法则都带有权威，它甚至于要求得到理性的尊重"(p. [illegible])。所以它是一个真实的或理想的实体上的，并超越于想象的能力(p. [illegible])。由于这个较高的存在物只能是社会本身，所以，唯一可能的主动性就是个人的理性对于社会表明的服从。

这种解决办法显然是片面的。因为涂尔干把约束与协作、义务与良善都视为一体，他就必然把两个最对立的责任概念等同了起来——把理性他律地服从于"高级实体"同属于理性内部的必要性等同起来了。责任的第一个意思是指单方面的尊重和权威感，从这个意思来讲，责任应该是在道德以外的，它是康德批判的逻辑结果，但是它也是协作道德的自然结果。这只能使那些不能自己给予这种纯粹的以及较高的责任感（这种责任感是理性之外的产物）的人感到震惊。涂尔干说："只要道德发布命令，义务就是道德；我们认为必须服从的权威就是道德，因为它是有权威的而且只是因为这个理由"(p. [illegible]，重点号是我们加的)。好，如果这就是义务，我们所能说的只是：它是和协作的道德不相容的。此外，即使涂尔干这位社会学家也会为这个结论而感到烦恼，涂尔干这个人及其自由而慷慨的心灵，通过他的整个生涯表明后者是他的真正的信念。

所以，合作、互相尊重，不只是指涂尔干所说的简约的自主；它们还要求完全理性的自主。当涂尔干提醒我们说个人本身不能创造道德时，这并不是说：这个人(甚)当

①关于这一点在其他著作中也有参考资料，如：M. L. P[illegible]，《一本卓越的书：道德问题与当代思想》，第3版，1930年。

他该从存忠的方式中不是单独用他的理性去鉴定判断每件事情吗，由于事先要求有关于社会的科学知识，就像只有具备了自然法则与能力的科学知识才能去认识这些在起作用的大自然一样，这是再真实不过的说法了。但是社会法则是没有完结的，而且它们的日渐形成要以个人理性的自由协作为先决条件。虽然理性的自主和个人的幻想是毫无关系的，但它与认识到的外在权威的观念是直接相冲突的。正如劳（Rauh）非常深刻地表明的，在一定的意义上，做人就是"把自己放在一定的位置上"，这并不是说，一个人不必先"了解自己"。所以，为了培养儿童的自主性，很有用处的方法就是科学地告诉他一些东西，而科学地告诉他一些什么，并不是以使他服从于成人社会的命令去从外面执行解释这种服从的理由。自主是一种只能从内部去征服的力量，而且只能在协作的结构之中找到它的活动范围。

最后，我们发现，在每一个道德社会学和教育学的论点上，涂尔干的教育既是乐观主义的，也是悲观主义的。诚然，道德事实是社会性的，是与集体的结构和机能发展相联结的，但是它忽视了协作与约束之间存在的本质区别。因此，涂尔干沉溺于这样一种幻觉，即以为仅仅利用单方面的尊重的教育就可以产生互相尊重的道德所特有的结果。因此，在他的道德心理学方面，他就在纯粹义务所特有的他律性和属于良心的根本自主性之间混淆不清。因此，最后，在他的普通社会学中，他把由约束所组成的事实平衡同其他的理想的平衡未加证实地等同起来了，这样其他的理想的平衡虽然是社会性质的，但是从这个词的另一种意义来说，它是由协作所组成的，这种协作就是已经存在的每一人类群体的限度和标准。

4. 博维先生的理论

博维理论所依据的前提和涂尔干的前提既很相近，又相去甚远。像涂尔干一样，博维拒绝用属于个人本身的心理现象来说明道德感。无论如何，仅就个人而言，博维先生认为一个孤立的个人本身永远不会发展出一种道德责任感，而这种感觉不容许归结为与它们相比较的适应、习惯或本能情绪的事实。也像涂尔干一样，博维拒绝了康德试图把尊重解释为理性法则的影响，反而试图用尊重去解释理性的规则，并用社会关系本身的经验条件去解释尊重。最后，也像涂尔干一样，博维先生仔细区分良善感和义务感。当涂尔干把社会说成是一个施压力于个人的东西时，博维先生却只想到个人之间的关系。此外，他的观点充分地说明，两个人之间应该互相接触，才能使一个人尊重另一个人，才能出现源于这一尊重的那些道德价值。所以，在他看来，对于良心事实所做的分析满足所有道德心理学的要求，而没有必要进行最初的社会学的研究。在我们看来，正是这种方法上的不同，而不是任何学说上的歧义，使涂尔干的理论和博维先生的理论有了最为明确的对照。

但从最近关于这个题目的工作来看，如果从外部描述事实的社会学方法，与根据意识解释社会事实并仍然把这些社会事实认为是基本因素的心理学方法是可以平行的，那么，在涂尔干和博维先生之间的对立就减少到最小的程度了。这些理论试图解释道德规则是天生的，或者纯粹是由于个人自己的行为，所以，这与社会学的观点是不相容的。博维认为，为了组成一个必须服从的规则，一定要有至少是两个人的接触；如果你同意他的观点，那么，一些细节的问题就没有什么重要意义了。心理学和社会学能够共同工作来建立一个道德事实的科学。

在这种合作的精神中，我们应该在讨论涂尔干的理论之后来讨论博维的观点。如果说博维似乎先要接受涂尔干的观点——或者像我们已经接受了的那么多的涂尔干的观点——那么，反过来似乎也是有效的：在我们看来，博维先生的方法是任何想用实验术语来陈述道德心理学问题的人所不可缺少的。可以肯定地说，社会学研究的成功几乎窒息了二十年前尚未会被建立的一个对于规则的意识和意志事实所进行的系统分析，而且这就可能解释博维的新起点为什么没有引起轰动的原因。但是，如果有人把他的一篇卓越而较少引用的文章①和那时在德国意志研究方面的审慎讨论的不可靠的结论比较一下，他就会想到，这里的这个观点需要和涂尔干的观点置于同一水平之上，除非这个观点不是在大规模工作的基础上得出来的。对于我们来说，如果这本著作中所包括的观察是独立于暂时的解释（作为这些解释的框架）之外而存在的，我们将毫不犹豫地宣称：博维先生的这篇文章和我们的结果是一样真实的。

在内心产生责任感的条件是什么呢？博维把这个问题限于义务心理学（这是博维用来反对良心感心理学的）的范围之内。他的回答是，有两个条件是必要的，而这两者的结合就足以使责任感产生：一方面，个人应该接受命令；另一方面，他应该尊重这个给他命令的人。没有命令，就没有规则，结果就没有义务；但是没有尊重，人们就不会接受规则，而规则就会没有迫使人心屈服的力量。

我们能够简单地讨论第一点，因为这一点是涂尔干和博维所共有的，其重要意义在于，对某一个体而言，任何义务都不是来自他本人的。第一，道德规则或义务不能归结为纯粹个人心理的因素。例如，习惯不足以解释义务，因为它不伴有责任感；甚至我们觉得我们有义务反对这些习惯。但是在哪种情况下，自发的义务，乃至自责感能够不受外在的影响而产生吗？旧心理学曾经有过这种假设。但是如果一个人比较仔细地考察一下，他就会明白：没有外部的命令——并且在这一领域内，没有人能逃避无数外显的和内隐的命令——个体内心就不会在快乐或郁闷的纯生理表现之上加入任何道德判断。第二，由于这一点，我们不能把个人强加于自己（并且实际是产生于个人之间行为的）任何行为方式看作是原始的。因此，一个人从内部给他自己提出的命令或建议可能是责任感的出发点。但是，这些命令或者只是与已经接受的命令有关的方向或建议的或多

① P. 博维：《良心责任的条件》，《心理学年鉴》，1912年。

或少的类比的复制品，或者基于此。例如，我决定在某某时候开始工作；但如果在我的儿童时代没有学会在一个固定的时间工作并遵守我的诺言，那么伴随我的行为而产生的责任感或不满意感又是从哪里来的呢？

至于第二点，这正是博维先生独创性之所在。在博维看来，儿童四周的人们所发出的命令本身并不在儿童心里产生任何责任感。和成人一样，儿童有时听见一些使他感到满意的规劝，有时也听到一些引起他的道德判断去攻击的忠告。社会学家自称发现的他律约束的冲突这样一种现象，在心理学上怎么是可能的呢？博维说，因为命令并没有强加在自己身上。如果在儿童心里引起一种义务感，那么，这个命令必定来自为这个主体所尊重的一个人。至于这个人本身是否创造了这个命令的内容，或这个人是否只是传递他所接到的命令，那是没有关系的。重要的事情是，他要为主体所尊重。这时候，也只有在这时候，这个命令才在儿童心里产生义务感。

因此，博维所形成的尊重这个概念既不同于康德所主张的概念，也不同于涂尔干所阐述的概念。按康德的观点，尊重并不像任何其他感觉那样是在一个人或一件事的影响之下所产生的一种普通的感觉。它是由于道德法则在一种不能解释的方式之中上现的，而且，如果我们感觉尊重某些个人，我们尊重他们乃是因为他们是这个法则的化身。反之，按博维的观点，这个法则不是尊重的根源，恰恰是对于人们的尊重才使得这些人的命令在感受到尊重的人那里获得法则的力量。因此，尊重是法则的根源。如康德的观点一样，涂尔干认为，不存在对于个人的尊重；只有当这个人服从于法则时，他才被尊重。但是这个法则远非仅仅来自理性，像尊重本身一样，它来自集体的权威。于是从某种意义来说，法则乃是尊重的女儿，不过此处所谓的尊重乃是个人对于集体的尊重。博维先生对于这一点的答复是，如果说在成人社会里，对于这个人的尊重和对于法则的尊重事实上是不能分开的，但是在儿童的社会中，人们可以看到，对于个人的尊重是先于对法则的尊重的。儿童在他的父母面前有一种自发的感觉，觉得他们比自己更伟大些、更优越些。因此，尊重深深地植根在某种天生的感觉之中，而且，尊重是惧与爱的一种特别混合物，它是随着儿童与其成人环境关系的变化而发展着的。

在这一方面，我们应该注意，按照博维的意见，儿童对父母的这种态度不仅仅解释了义务感的发生。在子女的孝心里面，我们就有了宗教感的心理学根源[1]。由于幼童对于父母的尊重，他就赋予他父母在道德上和理智上一种完善的性质，成人是无所不知、无所不能的，是公正的和良善的，他们既是自然一致性的根源，又是道德法则的根源。自然，儿童并没有自发地表现这种信仰，因为他无力陈述，也不可能整理这些"概念"，在他看来，这些都是理所当然的事情，但是，他的所有道德判断和世界观都受此影响。但是如同博维先生所正确指出的那样，儿童生命中出现的某种危机的严重性已足以显示出，遭到周围环境如此损害的这种内隐的态度是多么根深蒂固。在他父母行为

① P. 博维：《儿童的宗教》。

中所发现的错处将完全推翻儿童的自信心。儿童对于成人不理智行为以及意想不到的成人力量限度的发现将破坏他对一个世界秩序的信仰。于是，那种原始的子女之情，特别是对于完善的理智和道德的要求可能会转变成为一种理想的存在物，个人、这种理想的存在物的集体概念使使人联想到个人的宗教意识。

然而，问题还不止于此。如果早期时成人是儿童的上帝，如果来自父母的命令足以建立那种被大多数宗教认同为神圣意志的义务的意识，那么，理性在道德理想的形成中实际上仍然是发挥着作用的。如果每一件东西都是外在的，那么我又怎样解释个人良心的发生呢？博维先生建议了如下的解决方法：一方面，理性作用于道德规则，就像它作用于一切事物一样：对之进行概括，使之彼此一致，尤其是将之逐步扩展到所有个人，甚至以最普遍的地步。因此，凡接受一个命令的人都从这个命令得到逻辑的后果，这个后果甚至对发布命令的人也是适用的。另一方面，在心理发展的过程中，接收到的各种命令之间必然又有冲突：命令是多少有点自相矛盾的，而且，受到尊重的人越多，受尊重者就越有责任将彼此协调起来。这样，理智就不能选择，它只能把必要的统一性引进道德意识。个人的自主性就是通过这个统一性来克服的。

博维先生是运用同样这些相同过程的方法来处理他所预测的反对理由的，这同他处理涂尔干理论的情况是一样的。他曾经说过，如果一切东西都是从外部来到儿童身上的，而且如果道德规范一开始就是来自可尊敬权威的命令，那么，善是怎样从义务中解放了自己的呢？"善"的尊重与对的尊重是怎样对立的呢？博维先生承认，只要儿童所受的影响是有限的，正像涂尔干所说，集体的理想不能超越那些激发这一理想的人的理想。一旦这些影响彼此冲突，理性就形成了许多等级，而进步就可能与原来接受的命令关联起来了。

最后，我们不应忘记想到，这些发展只适用于义务的意识。在论述义务道德的同时，博维先生又坚持主张善的意识，虽然他并不试图来解释它。这个善的观念所特有的内在理想的存在，即独立性，乃是保证良心自主性持久的东西："我们将迫使自己清晰地了解我们尊重的基础，为了在自身树立价值的秩序而批评它，并按照这些来排列我们的尊重。当尊重的问题出现在面前时，我们将以理想的名义批判性地考察我们本能的或习惯的情感；我们爱什么，在我们尊重的对象中，我们尊重的是什么，并拒绝那种比较低级的尊重形式。"①

这就是博维先生理论的大纲。在将它同我们研究的结果并列以前，让我们先来比较确切地说明一下他在哪些地方完善了以及在哪些地方改正了涂尔干的理论。

在这一方面索绪尔(F. de Saussure)曾经在语言学中将静止或同时性观点和发生的或历时性观点作了有启发性的区别，将他的这个观点介绍到社会学里来，将是有所裨益的。因为从静止的观点来看，涂尔干的义务论是无可辩驳的，而且，用个体之间的心

① 《儿童的宗教》，第 355 页。

理学来描述那些事实只会使社会学的描述变得完整而不会改变它。比较确切地说，这两种描述是并行的，或者说它们之间是互相趋合的。尽管如此，为了反对这一点，涂尔干便从他的深刻的静止分析中得出了一个发生的社会学，而这种发生的社会学势必是假定的，而且，正是在这一点上，心理学家和社会学家都不得不冒着分道扬镳的危险。

涂尔干认为：只有当整个集体对个人心理施加压力时，道德权威和尊重才能够存在，所以社会本身就是尊重与责任的根源，而两个个人之间的关系不足以解释任何义务事实的发生。所以，当一个人尊重另一个人时，他之所以如此，仅仅是因为另一个人有社会权威。父母和教师之所以有超过儿童的力量，是因为他们体现了集体的道德。博维先生反对这个杂乱的发生论，他提出了儿童心理学的事实。儿童尊重他的父母，因为儿童是人，而且，如果儿童接受集体的道德，那只是因为集体的道德力是受到尊重的事物的具体体现。

从静止的观点以及社会成员持久性和规则的观点来看，这个问题可能使我们联想起了鸡与蛋的问题，是无关紧要的。成人为儿童所规定的大多数命令乃是集体道德的实际规则，而且当这些规则在往下传给儿童之前，就已经形成了父母的人格。因此，介于是因为这些人服从了规则才使儿童尊重它们，还是由于这些人是规则的化身才使儿童尊重这些规则，要了解这些问题，那是毫无用处的。

但是从发生论的观点来看，只与两个人有关的关系能否说是社会关系，或者，一个组织起来的集体对于建立基本的道德感情是否必需，确定这些问题是十分重要的。在这一点上，博维先生的论点在我们看来是有结论性的。首先，在语言出现之前，即在生命的头两年中，当小孩子在大人中发现了有人像他自己一样，但比自己大得多的时候，权威感与尊重感就出现了。这一点似乎是毋庸置疑的。在这个形势下产生了由同情心和恐惧心混合而成的感情，它解释了儿童接受这些范例，而且，一旦他已经会讲了话，儿童便接受那些来自父母的命令和指示，而且，这也说明了在简单的模仿之上很早就加上了规则和责任感的理由。既然所有关于这个主题的作者都认为尊重是与规则联结在一起的，那么，我们这才说过的这些事实的表现就已经包括在尊重的事实之中。所有的规则，那怕是最早的规则，如关于儿童的吃饭、睡觉、清洁以及其他幼孩的活动等，都包括在尊重的事实之中，这是无可怀疑的。这不是因为它们先行于社会集体以及要儿接受这些规则的所有家庭之中，而是因为它们是那些既是大人而又使人害怕的成人所强加于他们的。其次，在以后的几年内，即使是最浅显的观察也将表明，儿童既服从一般的命令，又服从特殊的命令。如果涂尔干是对的，那么，只有在传递给儿童之前，父母本人也遵守的因而也是来自集体的规则，才会受到儿童的尊重。然而，事实不是如此。当我要求我的孩子不要碰我的办公桌时，这条规则变成了他的普遍法则，而我自己并没有服从这条规则，也没有使自己像社会的牧师那样在他们面前出现。他们尊重这个命令，仅仅因为我是他们的爸爸。

再说一遍，我们之所以对此十分注意这些发生论的考虑，并不是因为它对于一个已经完

善地组织起来的社会的义务机制有多大的重要性，而是因为它证明了我们在整本书里所采用的方法是正确的。社会是从两个人开始的。一旦这两个人之间的关系改变了他们的行为性质，而所有结果的现象都能用个人间的意识去很好地加以描述，正像能够用社会学的普通名词去很好地加以描述一样。在我们看来，除了尊重的发生这个特殊问题以外，博维先生的观点和涂尔干的观点是完全一样的。涂尔干直接从社会的社会约束来解释在外力形式之下的义务，并且使用社会的凝聚与分化作用以及由此造成的个人主义来说明个人良心的发展。同样，博维用小孩对大人的尊重去解释最初的义务，以及用接受的影响的矛盾事实来说明良心的日益自由。因此，这两个作者是用不同的语言来描述同一机制的。

但是，如果一致使用的语言是平行的而不是互相矛盾的，那么我们应该附加一句：如果不考虑作为一个整体的不同社会的总的形态，心理学的解释就不能说明道德发展的主要方面。在我们看来，有两个问题特别要和博维先生的观点联系起来讨论——子女的尊重问题与个人心理解放的问题。

尽管涂尔干反对，我们还是能够肯定地说，在小孩子尊重他的父母和在最简单形式的子女之爱中，我们的心理材料与同质社会的结构是不相干的。但是，如果父母真是儿童的上帝，如果宗教和道德的观点都起源于对父母们的尊重，人们就会奇怪，怎么可能在实际上道德观念的历史而不是在我们社会中的个人意识里没有进步。在我们现代的社会中，只要个人发现在违反习惯的那些观点之外的其他观点，并由此意识到一个高于大人们道德的理想，他一旦能够对他的父母加以判断，并不再神化他们，这样，也就解放了他的心理力使之能够理解革新之事。但是在服从于老人统治的社会里（如果博维先生是对的，社会越是原始，它就越是老人统治的），心灵怎么会想到一个高于已被接受的习惯的道德理想呢？即使这种子女的感情已经变成了集体的宗教符号，这些神祇也不会比人好些，这些神秘的现象也不会比普通的习惯更带有命令的性质。事实上，在最完善的宗教形式之前，人们已给予了神祇以一种没有任何条件的道德纯洁性。尽管原始宗教非常渴望获得这种纯洁性，但与神祇的道德和思想都好像有关社会流行的习惯和规则。我们如何来解释人性不断地从这种事态中产生出来这一事实呢？

我们认为，要考虑社会的总形式或总形态的重要性就在这点上。为了提高神祇的道德水平，以及为了自主良心的道德的或少责任命令的道德，一个双重的过程是必要的：必须有子女尊重父母的精神和个人心理的解放。按照博维先生的观点，这样一个过程可以用这个事实来加以说明：带来的影响是彼此直接发生作用的，而有效发生作用的首要条件是这个社会环境应足够密集和分化。涂尔干在一段现已成为古典的话里表述：只有社会的密集以及由此而产生的分化才能解释个人心理的解放，并且只有这样，个人才可以判断他从前代所接受来的命令。只有到这时候，子女的尊重才服从理性的控制，道德意识便将善的理想置于个人之上并超越过个人，而这一理想超出所有的责任和命令。

但是这样用涂尔干的观点去完善博维先生的观点，我们是否真正解决了一切困难呢？现在我们该回到儿童方面来，而且我们可以将正在讨论的学说和过去研究的结果加以比较。可以概括地说，在我们看来，博维先生的理论完全符合有关儿童道德发展的事实，但是在谈到儿童良心的进化时，忠实于这个理论精神的唯一方法就是扩充它，并区分两种类型的尊重。

我们在这里再遇见的一个困难同涂尔干的观点所产生的困难完全一样。一种环境本身就足以证明这两个观点是片面的。我们可以问道：如果一切他的义务都来自高于他的人格，这个儿童是怎样获得自主的良心的呢？除非我们假定的不仅仅是纯义务的道德，否则，在我们看来，这样的发展似乎是相当令人费解的。既然这些义务的内容在定义上符合父母本身所接受的规则，那么我们就不可能看到义务的道德怎样不断地授权儿童去改变这些规则并批评其父母。一个内在理想的形成，即良好道德的形成似乎是唯一能说明这个现象的东西。现在，所接受的教导的冲突以及理性的干预足以解释这种理想的出现吗？似乎并不足以解释。人们很容易看出，在彼此冲突的命令所产生的矛盾影响之下，理性将有权比较与照理来定义义务，概括它们的内容。一句话，理性有权调节和整理道德的材料。但是按博维先生的假设，理性不能创造什么，它总是用陈述式，而不是用祈使语气来说话的。总之，只有从属于外部命令作用的他律良心的方式，即使这种作用是无限的复杂，也是如此；只有合理性以方法为帮助，我们才能说明自主性。

但是博维在这方面不同于涂尔干。涂尔干只为使他的体系成为一个独立的整体，而博维先生却留有余地，他甚至会邀请我们扩展他的分析。他不仅总是在义务感与良心感之间划了一条界线，而且没有试图对两个不是互相排斥的实体进行区分，而且在此之外，他还将尊重描述为一种一个人与他人之间的可能有各种可能结合的关系，只要我们也把尊重看成是它本身具体的心理状态背景下的分化。

我们主张，除了低下者对优越者的原始尊重，或者我们所说的"单方面的尊重"，在他和地位同等的人建立关系，或在他的长辈变成与他地位同等人时，必区分出一种"相互尊重"，而这就是我们这种主张的根据。在单方面的尊重中发挥作用的那种畏惧惧怕成分开始消失，而代之以对于被尊重的人的敬佩所造成的纯道德的惧怕。因此，被尊重的需要使和尊重的需要平衡了，在从这种新关系中所产生的互惠便足以取消一切有约束的因素。同时，命令就消失了，而且变成了相互协议，而自由同意的规则就失去了外在责任的特性。这并不是一切。因为既然这个规则现在服从于互惠的法则，那么，同样的这些规则，它们的实质是理性的，就将变成道德的真正模式。所以，只要理性始终是理性的，那就是说，只要它的内在和外在的连贯性得到保证，而只要这个人能够采取一个与别的观点一致的观点，那么，理性将自由地判断其行为的计划。因此，从社会反常的状态和他律之中，产生了自主性的胜利。

但是，我们需要把事情弄得如此复杂吗？而且博维先生的语言还不足以描述同一事实吗？让我们尝试把自己的观点转化为简单的单方面的尊重，并来看看我们的双重

术语究竟是一种优点还是一种缺点。

让我们设想两个相同年龄且都属于那个规则编纂阶段的儿童，我们观察到的特征在十一至十二岁最清楚。虽然每个儿童都尊重别人的人格，但如果他的声望并不是绝对地使他们的品性黯然失色（实际上的确是这样），那么，每一个儿童可能会轮流地超过他的游伴，这是极其真实的情况。因此，没有完全的平等，除非在理论上把它作为一个理想。所以我们可以将互相尊重的事实描述如下：（一）A给B一个命令；（二）B接受这个命令，因为他尊重A（单方面的尊重）；（三）但是A从心理上把他自己置于B的地位（这将是一个新的事实，它标志着从最初阶段的自我中心离开了）；（四）所以A感到自己同他给予B的命令是联合在一起的。此外，正像一个人对他自己的义务乃是他对别人的义务的结果（这是由于一种转变）一样，每一次互相尊重也能视为由于一系列单方面尊重的转换。那种仅限于第一种事例中的对于父母的尊重可以被儿童转换成对一般的成人，然后转换成对年长儿童，最后则转换成对他的同龄人的尊重。因此，义务的内容就会日益扩张到包括一切个人，也包括他自己的伴侣。所以，一切形式的尊重，只要它是道德责任的根源，就是来自单方面的尊重，而且它们的全部内容会在这个尊重的总对象中找到解释。

这个术语肯定有其强调尊重现象在机能上的统一性的优点。此外，由于同一个理由，它将把良善道德和义务道德结合在一起，而不致在它们之间留有不清。不管在什么时间和地点，只要有尊重、命令和规则，就会有义务。在另一方面，"良善"感是自我同一时间的结果，这种同一促使个人彼此尊重而把他们自己置于彼此之中。在协作与互相尊重方面，我们区别了来自互相同意的"制定的"规则（"constituted" rules）和构成标准（"constitutive" standards）或用来界说互惠的实际人则的模式。用博维的话来说就是，不论他们发现自己在尊重发展的哪一个阶段，"制定的"规则都只是义务而已，而构成模式将为良善下定义。

将我们的结果翻译成博维先生的语言就是这表明，我们自己的研究在很大的程度上只是他的研究的扩张，在我们之间的明显分歧只是语言上的问题。但是这个翻译说明了我们特别想强调的事情，即义务和善的相对外在性。因为如博维先生自己经常承认的，在实际的义务形式之内，没有什么力量强迫它的内容和善一致。义务之成为责任，并不是由于它的内容，而是因为它乃是来自于被尊重的人这一事实。所以也许有与道德无干的义务（博维先生曾说过寻衅的工作）和非道德的义务（如果它们与互惠道德是相对抗的）。服从这种命令的个人无疑体验到一种做好事的感觉，因为他正在尊重某某人并由于对某某人的尊重而服从他。但是这并未建立起来自受尊重的人的命令的价值。现在，一方面是作为义务根源的单方面的尊重，其内容在原则上是外在于善的（虽然在事实上它们也许是吻合的），而在另一方面，是一个互惠的理想，它是为善本身下定义的，而且它迟早要在道德意识中出现。如果我们对上述两者如此加以区分，那么，在互相尊重的名义下把其特征是组成善感的、这一特殊类型的尊重分离出来，不是有一定

的优点吗？如果不把善看作是相互尊重的理想，而是当作内心蕴藏的一种平衡形式，从心理学的观点来看，这是讲不通的：在我们看来，需要在单方面的尊重和互相的尊重之间做出一种区别。单方面的尊重使我们认识外在的模式，而互相的尊重则不承认外在的法则，它只承认自己的互相关系，因此使我们形成一些在其内部发生作用的模式。当然，我们能够说：如果A尊重B，以及B尊重A，这是因为A首先为B所尊重，然后A使自己持与B相同的观点。但这是与上述的尊重有关的一个崭新的运算；因为如果B只是尊重A而没有感到这种感情的回报，他就会把A下达给他的所有命令都视为义务，而不管这些命令是怎样的专断，也不管这些命令与互惠的法则多么无关。但是，一旦A从道德上等同于B，并因此而使他自己的观点服从于互惠法则，那么，这种互相尊重势必要产生某种新的东西，因为从现在起这些公认的模式必然包括在这种互惠之内。

当然，我们必须承认，事实上，单方面尊重与个人之间约束的联结到处都会发现，平等只在理论上存在。所以，下列情况可能是很好的，即互相尊重绝不是纯粹的和无掺杂的，它只是一种理想的平衡形式，随着年龄和社会地位不平等的消失，单方面的尊重便趋向于这个理想的平衡形式。从这个观点来看，博维先生的语言无疑比我们的语言要准确些，但是在我们看来，这个区别的论点带来一些困难。因为究竟什么是“转换”？我们真正能够说当其对象已经改变时，一种感觉始终不是与它自己等同的吗？当在其全部历史和转变中假定一种情感的永久性时，难道我们不是发生的幻觉的受骗者吗？用心理实体在其发展的一瞬间所包括的体系来为心理实体下定义，不是更好些吗？要有与同时性因素与历史性因素分配的确切比例，我们就必须区别其细微的不同并说明其细小的差别。按照博维先生的看法，来自单方面尊重的互相尊重，从某种意义上来说，始终是与它等同的，或者，无论如何，仍然是以它为基础的。我们认为，在一个不同的平**衡系统中的互相尊重应该与单方面的尊重区别开来。**

这整个辩论的第一要点留下：互相尊重和协作是自动状态，不是有限的平衡形式，那是没有什么关系的。协作对于个体意识发展的第一作用显然就是：它暗示了在“是什么”和“应该怎样”之间，以及在有效的服从和与任何真正命令无关的理想之间的区别。如果只有单方面的尊重和社会约束在发生作用，就会在不完善的甚至时常是在现有社会的义务与规则所赋予的一种僵硬的形式之下，一劳永逸地产生了道德的事物。但是只要协作与互相尊重都存在于内心的永不会由“既组成的”规则规定其内容的模式，协作和互相尊重就会像催化剂那样发挥一种不能替代的作用，并给道德进化以一定的方向。从这个观点来看，就不需要试图去确定这些新的实体在哪一点上不同于事实世界的约束和单方面的尊重。有一件事情我们必须记住，即在模式的心理学中，连续的阶段并不是最重要的东西；如拉朗德先生所说方向、目标是最重要的了。在这方面，我们与博维

① 关于这一点，我们可以建议读者参考我们在 [illegible]
（见《哲学学会会报》，第120-123页，1928）。

先生的术语上的差别不会妨碍我们与博维先生在方法与结果上取得根本的一致。

5. 鲍德温的观点

如果按照年代顺序来讨论这个问题，我们应该在讨论博维先生的理论之前先讨论鲍德温。但是虽然鲍德温所提出的理论与博维的理论十分相似，但鲍德温陈述这一问题的方式却很不确切。所以，为了阐明鲍德温的主张，我们要先研究博维先生的主张。此外，因为鲍德温几乎恰恰处于涂尔干与博维之间，这样，我们就可以比较简单地讨论他，省得我们进一步讨论关于儿童道德的各种理论的历史发展。

我们要记住，鲍德温主张心理学的研究和社会学的研究必须平行地进行工作，因为个体与社会群体心态是互相依赖的：集体意识只是个人意识内容的"概括"。但是，反过来（这个地方鲍德温似乎站在社会学家一边），在个人意识中除了集体特定精制的东西以外就别无所有了。①

在社会与个人之间的统一方面，一个最显著的（从鲍德温的发生心理学的观点来看，也是最根本的）例子就是自我意识的统一。不论自我在外表上比感觉成为自我且不同于他人更为亲密和更为严格的"个人"，在一个著名的分析中，鲍德温表明这种感觉实际上是个人之间行动的结果，特别是模仿的结果。远在任何自我意识开始之前，婴儿好像一个主体一样，对他自己是一无所知的，并且把他的主观状态和物理的想象放在同样的水平之上：这是"投射"阶段。那么，儿童是怎样发现他自己的呢？就他自己的身体而论，我们很容易看到，由于把自己的身体和别人的身体相比较，儿童才发现了他自己的身体。这是学习模仿过程的一个重要的部分：因为婴儿看别人的嘴巴并模仿这个嘴巴的动作，所以，一个八、九个月的婴儿就学会了上百种感觉的各种类似形式，如此等等。同样，在心理的领域方面，儿童也是通过模仿别人的行为而发现他自己的。这样，这个儿童就经过了"主观的"阶段。在这个阶段里，他意识到有一个与别人等同的"我"。但一旦他的注意力转向他自己，这个儿童便完成进行相反的过程：在一点一点地把他从别人那里观察到的一切行为方式用于他自己的过程中，他同时也把他自身意识到的感觉和动机用之于别人。这样便组成了一个"投射出的"阶段。这个阶段和其他两个阶段轮换，便组成了整个的人生：因为当我们穿梭于投射和模仿之间时，在自我意识与别人的感觉之间就保持了平衡，正像它们在互相精制的当前过程中保持一样。

在这以后，就容易理解鲍德温关于道德意识的观点了。当自我不再处于和谐的状态时，当在组成和谐状态的各种趋向之间发生了矛盾时（正如我们刚才知道，这些倾向是有外在来源的），道德意识便出现了。这种和谐的缺乏是怎么造成的呢？实际上，儿

① 特别参阅鲍德温的《心理学与社会学》。

童迟早要被迫服从于成人，而且，在他的服从中他体验到一些相当新的东西。因为服从既不是单纯的模仿，也不是投射。服从创造了一个新的自我，一部分自我统治着其余的部分。事实上，正是在学习服从的行动中，儿童才为他自己建立一个鲍德温所谓理想的自我，一个服从成人支配的自我，即一个描绘其超我模式的自我。因此，服从是一种伴随有特殊的主观性与投射性的先行的模仿。事实上，它们组成了道德意识，并用这种意识来评定行动。所以，这在实际上和博维的观点是一致的。按照博维的观点，所接受的命令创造了内在责任感。像博维一样，鲍德温强调这一事实，即义务有内在的义务；所有责任都是社会环境施加压力的结果。但是鲍德温补充说，一旦接受了命令，它们就被完全地吸收进去了，以致它们创造了一个新的自我。“这种我的自我是从于他所教的以及他要我去做的那些东西的感觉……这永远是我的良心”①。因此，这个理想的自我只是父亲的自我或者任何他人的“模仿的样本”。“它不是我，但我要成为它。这就是我的理想自我，我的最终模式，放在我前面的我的‘应该’。”②

这就解释了个人良心的内容和社会的要求之间突出的相似之处。“道德的情操”是在社会里的，因为它存在于所有人内心；它是在每一个人心里的，因为它已经存在于社会。这是“循环论证”，用这种论证自然时常推论出发展的起源来”(p. [illegible])。这样一个命题似乎要么是一个事实，要么是一个默认的说明。但是如果我们记得鲍德温多么深刻地[illegible]论的自我发展乃是和共同的生活联系在一起的，我们就不能不承认上述公式的价值。因为在成人自己的生活中，道德情操始终是依赖于别人的意见的。“即使我们对于我们自己的判断是如此微妙和如此无情，但它们也是容易受到同样的影响的；在某种程度上讲，我们是根据自己所接受的别人的批评或表扬来判断我们自己的。”(p. [illegible])

于是，这就驳斥了企图把内在责任归结为诸如习惯和同情等个人心理事实的那些理论。鲍德温说，人们不能把义务归结为我们自发的习惯；它是一种“破坏习惯的习惯”(p. [illegible])。至于同情心，从良心的角度来看，它本身并不是道德的，而且仅有情感并不好；必须把同情心纳入一定的规范并使之稳定。由于通过模仿与“投射”，同情心对于自我是自然的。但是在这种同情心获得道德的性质之前，它必须先要有一个共同的法则和规则系统。

个人是怎样得到那个为善下定义的规范或共有模式的意识的呢？其出发点是儿童应该习惯于“在他心里出现某些代表他父亲、母亲或者一般的法则制订者的东西”。此外，随着年龄的增长，由于榜样越来越多，“责任不是减少而是增加了”(p. [illegible])。

在第一个阶段期间儿童将按这个方式精制起来的道德法则应用于所有其他人，因为由模仿所获得的每一个特征都产生了一种“投射”。“在儿童已经服从并学会了服从之后，他本人就为家庭的其他成员制定一个家法。于是这个法则就变成一个‘公共法则’

① 鲍德温：《心理发展的社会的解释与伦理的解释》，麦克米伦公司，[illegible]年，第[illegible]页。
② 同上，第56页。

了"(p.[illegible])。这个公共法则是绝对的，有两个原因：一方面是由于命令被人接受，或者用鲍德温的话来讲，是由于来自环境的"命令"是强制的。另一方面，在对其他所有人都应用这个法则时，儿童发现，在实际实践中没有一个人严格地服从它，即使是"这个法则的制订者"也是如此。这一发现并没有削弱儿童对法则的信仰，相反，这将使他将道德法则置于特殊的人们之上。

由于有这个过程，理想的性质便改变了。从现在起，道德上的善便和具体的例子联系在一起了。"对于儿童来说，从他整个的过渡时期一直到他成为一个真正的伦理的自我为止，理想都是个人的：它是一种化身。一个实际上是投射性的自我，儿童不能代表这个自我，也不能预期这个自我的行为"(p.[illegible])。但是，只要这个儿童明白，事实上是没有人服从这个法则的，他就学会了将这个法则置于个人意志之上，并视它为一个绝对体，它超过了父母本身的念头和权威。

当理想由于这个概念给予法则本身一个内容时，就是第三个，也是最后的一个阶段。因为直到现在为止，法则只包括一类的概括，或者明白说，只包括所接受的命令的理想化。但当它们一旦脱离了个人以后，"命令之合成"就上升为某种绝对体了。从此以后，由于实际理智的作用，法则的内容便沿着自主的路线去加以阐述。"当儿童反省他的社会关系并且培养成理智服从的习惯(参见……)，他又把这个开始的习惯转向自己来反对别人时，这个儿童便表示出一个新的目的，而这个目的是在他以前所没有发现的。他的任何偏爱思想(任何私人计划)现在都不是他的目的，没有一个人完全满足了他的新理想，他的人格的理想，无论这个理想是长久的或是很好的，他都没有满足"(p.[illegible])。

这样，我们就既可以说明道德进步的可能性，又可以说明良心内在的自由。这一个体"现在被在自主活动的理智之内，而且，由于这个理智之有数不安定和变化类型，也使努力去树立他的理想并破坏旧的理想，这就使社会生活和社会进步成为可能"(p.326)。

这些就是鲍德温道德心理学的主要观点。这种去解释义务的意识与善的道德两者之间的关系是否完全令人满意呢？这正是我们现在所要考察的。而且在进行考察时，我们要尽可能地把讨论带回到本书里提出的具体观察到的背景上来。

首先我们应当注意，如果没有鲍德温特别需要的理性的介入，我们的作者所凭借的什么过程也不足以解释良心的自主的发展。我们十分容易看出，开始于模仿和投射的儿童是如何将其社会环境中发生的"命令"纳入自身，并最后把法则视为高于个人的东西的。但是，没有实际理性的介入，这种法则就只是儿童已经接收到的命令的简单的概括。鲍德温是怎样避免这一结论的呢？鲍德温是把一种外来的因素引进儿童的实际理智，并希望这种外来的因素去改造这些命令的内容以及树立个人的理想。

但是鲍德温在解释道德发展时所援引的那些理性，存在着出现彼此相矛盾的危险。一方面，我们应该有社会关系的作用，作为服从与义务的根源；另一方面，我们应该有个人的理智的作用，作为自主与善之道德的根源。事实上，每一个"发生逻辑"的读者都知

道，鲍德温竭尽全力通过我们刚才[illegible]的那些关于道德方面的社会因素来说明理性进化的条件。他告诉我们说，就像义务一样，逻辑似乎首先是儿童对周围那些人实施压力的反映，这是"[illegible]"（syndoxic）的阶段，它符合道德领域中的简单顺从。然后，通过讨论、反省和以推理为[illegible]"[illegible]"和"[illegible]"的作用，逻辑就像道德范畴一样，最后使之内在于个人了，这就是"[illegible]"（synnomic）的阶段，它符合于善之道德的内在理想。

但是，如果像鲍德温那样做[illegible]，求助于儿童的理智去解释内心从[illegible]中获得的解放，那么，人们就不能避免如下的矛盾：倘理性的逻辑本身是从社会的过程中产生的，同时假定在道德心理学中它本身又从这一过程中解放出来。实际上，要么，道德是完全个体的，而且，如果人们[illegible]，因为两者都是作为一个集体机制而起作用的，那么，人们也没有权利用一种发展去解释另一种发展的转化。逻辑和道德都从服从开始，而以自主为结束。如果我们想说明这个进化，我们必须用内在于社会行为本身的变化来解释这种进化。因此，这个问题是：鲍德温的社会心理学是否足以使我们理解为什么服从让位于协作，或者，像许多其他人那样，可以看到，鲍德温并不认为服从的关系存在于协作的关系之前。

鲍德温在这一点上的两个主要的困难如下：鲍德温用模仿和社会环境的压力来解释儿童心理的最早阶段，但是他并没有充分说明内在于意识的最初阶段的自我中心。因此，在处理后来的阶段时，他也没有使社会因素充分地内在于意识中；而且，在方法的认识中没有看到理性的模式，这一模式将按照这些公共规则以内在化而区别的[illegible]。

我们将十分简单地讨论第一点，因为它更多地[illegible]而较少地涉及道德方面的理论。在一段著名的话里，鲍德温早已十分令人敬佩地指出，意识原来是"非二元的"，在同一个平面上，它既是内在的，又是外在的；既是主观的，又是客观的；甚至既是心理的，又是物理的。但是他未能[illegible]，在我们看起来是这样的[illegible]，对于这样一种[illegible]元论，必然对应于一种观点的幻觉，以致个人把他自己置于每一事物的中心，并用这个自我中心的观点去解释一切事物。在我们看来，在这个智慧心理学中，正是这个自我中心状态解释了儿童特有的逻辑和因果关系；他的困难在于处理关系及形成各种因果系列等。从社会和道德的观点看来，这个自我中心状态解释了为什么尽管儿童这样注意到别人，以致他服从外部接受的榜样与命令，但他仍在每个集体行为中加入一个不可减少的个人解释和各种无意识。因此，在游戏规则以及关于其父母的命令方面，幼儿便发现了一种特殊含义，[illegible]尊重法典条文但在应用规则时难以把握。

所以，尽管我们赞赏鲍德温关于自我意识发生的深刻理论，但是我们还是要对他所说的模仿作用再做一些补充。的确，在读过他的分析之后，我们难以否认，自我只有在参照别的自我时才能知道他自己。但是模仿只能使我们感知自己和别人共同有的东西。为了发现我们是一个特殊的个人，需要的是不断地进行比较，它是对立的结果，是讨论的结果，是互相控制的结果。事实上，个人的自我意识是组成心理的较为一般特

性的意识要迟得多。这是为什么儿童能够始终长久地保持自我中心，由于缺少自我意识，而在各方面都又参与到别人身上的原因。只有认识了我们个性的限制及其源泉，我们才能突破自我求得与其他个人的本性协作。所以自我意识既是协作的结果，也是协作的条件。

这就将我们带到了第二个问题，除以前的阶段和道德的自主的问题。"逻辑的"和形成规律的认识同步"(synnomie)的概念及其相关的道德规则，是否如鲍德温所说的那样能够保证其性状的自由？如果我们接受他的定义，它们无疑是这样的。在社会文化的逻辑阶段，个人已可以批评这种社会形式，并基于理智的个人观点在某些细节方面拒绝它们。这样，"和处于自由阶段相同"的东西就变成了个人的认识"和形成规律性认识相同"的东西("思想与事物")了。但是如果我们考虑鲍德温所解释过"和形成规律性认识相同"状态的发生与机能的方式，我们就会感到不甚确定。他提出的这些过程确实不能充分地说明存在于协作的结果和约束的结果之间的对立状态。因为，假定我们接受一个命令并将它传递给几个人，他们由于喷射的机制又转过来传递给别人，即使它引发了整个社会团体并提高了高于个人的绝对权威的尊严，这样的规则也不能仅仅从它赖以的事实中获得理性价值。在每一个社会集体中，在一些方面有的人接受的习惯，但是这种习惯只是不理性的，或者，甚至是非道德的。个人"用鲍德温定义的"和形成规律性认识相同"的东西进行自由批评总有才能取得成功超过"和处于信仰阶段同步"的规则而内在转变为理性的和符合道德理想的与谐一。只有在这样的条件之下，即在"被变成为"规则之下，才能有一个"组成的"模式完全发生着作用。因为从自主的良心这个角度来看，要使一套习惯获得一个新的价值，这些习惯在讨论后为大多数人或全部人的标准是不够的，这种标准必须是在"自觉地作出的"普遍意志的基础上自由同意的结果。当然，在鲍德温说到个人批评、反省和讨论时，他肯定是指理性本身。但是，如果认为发展自我与保证个人与社会群体之间的模仿和喷射的作用可以充分地说明这些理性模式的发展，那是错误的。这个机制只能说明一个事实（不过仍是是一个十分重要的事实），即虽然个人有他的自我中心状态，但在其早年，他发现他自己是受一个规则系统所控制的，而这个规则系统是外在于他的，而且它在性质上是绝对的。但是要从这一点过渡到内在于内心的理性规范，所需要的就不仅是个人理智的批评，而且必须有在平等的个人之间存在一种合作的关系，一种建立在互惠的责任之上的关系，一种用来从自我中心状态中解放出来并能启发理智和道德意识模式以纯化普遍法则本身与谐的关系。

6. 结　　论

对于儿童道德判断的分析必然导致我们进行关于社会生活与理性意识的关系这个大问题的讨论。我们得到的结论是，社会为个人规定的道德是不相同的，因为社会本身

也不只是单方面的。社会是社会关系的总和，在这些关系中我们能区分两种极端的类型：一个是约束的关系，其特征是从外部给个人施加一套具有强制性的内容的规则系统；另一个是协作的关系，其特征是在人们内心确立一切规则背后的理想模式的意识。所以，由于权威和单方面的尊重而造成的约束关系就标志着大多数现存的社会特点，特别是儿童对其周围成人的关系。相反，用平等与互相尊重界定的协作关系则构成了一种平衡的限制，而不是一个静止的系统。所以，作为义务和他律根源的约束，不能还原为善良和自律理性，它们是互惠的结果，尽管约束关系的实际发展趋向于使之与协作关系靠拢。

尽管我们希望把我们的讨论限于儿童心理学方面的问题，但读者将会看到，这些结果和布伦茨威格(M. Brunschvicg)和拉朗德(A. Lalande)所进行的历史的或逻辑社会学的分析是密切相关的。西方哲学中意识之演化一书最广阔、最微妙的主要论点是：在欧洲人的思想中，道德判断方面的进化存在着一个法则，它很像心理学在个别个人发展中所看到的那个法则。现在，无疑哲学研究只不过是更多地认识那些成为社会本身一部分并维持社会本身状态的已然。哲学家所做的事情并不是创造什么新东西，而只是反映人类内心的繁杂。所以最重要的是：布伦瑞克再次进行的历史的批判分析，为多说明在西方哲学思想的演进中互惠模式全面克服社会服从的情况。

至于拉朗德，同他有关的逻辑模式的社会特性一样，他在关于"论同化"方面的研究中揭示出了比任何其他论及这个题目的著作更多的一元性，不过，他是用"社会"一词来掩饰它的。拉朗德认为，存在着两种社会：一种是现存的或组织好的社会，其特性是约束性的，而这种约束性是施加于个人内心的；另一种是理想的或同化的社会，它是以人之彼此日益等同来为之下定义的。读者将在这里认识到与我们在权威的关系和平等的关系之间所观察到的同样的区别。

的确，拉朗德有些次要的论点使我们难以完全同意他的全部观点。例如，我们似乎并不十分确定，"进化"作为一种前进的组织并不是一定和以约束为根据的社会联系在一起的。拉朗德与鲁斯汀本的观点，认为同一性过渡到差异性是进化的标志，这种过渡无疑将导致社会的分化。然而，正如社会学家所指出的，这种分化恰恰是约束所造成的与服从决裂的条件，因而是个人自由解放的条件。道德的平等并不是同同一性前进的结果，而是作为分化机能的一种互动性的结果。社会越是分化，它的成员按其他们的才能而改变其形势就越好，理智的与道德的协作机会也就越大。所以，我们不能把被拉朗德视为最高模式的心灵同一性看作是协作。如果不试图评价这个"同化"而将我们自己限制于心理事实的纯粹描述，在我们看来，善之道德所要达到的是互惠而不是等同。自主良心道德不会使每个人都服从于有共同内容的规则；它只强迫人们把他们自己置于一种互惠的关系之中，而不让这个结果的法则破坏他们个人的观点。

但是，既然我们由于拉朗德先生的教导才能够区分社会学家时常倾向于混淆的东西，这些小的分歧又有什么关系呢？尤其是，只要所用的方法是一样的，那么，解释事实

时应用的概念又是什么呢？因为在心理—社会学的限制之内很好地进行模式演化的研究是罕见的事情，而我们在拉朗德著作中却看到了这方面的一个例子。在丝毫没有忽视理性要求的情况下，这位伟大的逻辑学家已经能够用社会心理学的名词来仔细分析智慧的和道德的同化过程，然而却通过它们的"方向"来暗指有内在于人类精神的理想模式的存在。

我们的结果与历史—批评的或逻辑—社会学的分析的结果的一致性把我们带到了第二点：道德发展与智慧发展之间存在着一种平行状态。每个人都意识到在逻辑的与伦理的模式之间的亲属关系。逻辑是思想的道德，正像道德是行动的逻辑。几乎所有当代的理论——从先天的观点（这种观点视纯理性为理论家与日常实行的主宰者）到社会认识论与伦理价值的社会学理念——都承认平行状态的存在。所以，对于儿童思想的分析应该理所当然地把这个一般现象的某些特殊方面放在显著的地位。①

首先，人们也许会说，从某种意义上来讲，逻辑的和道德的模式在个人心里都不是先天的。毫无疑问，即使在语言之前我们也能找到理性的和道德的因素。因此，感觉运动的智慧就产生了同化作用与构造作用，在这种同化作用与构造作用中，我们并不难看到类和关系的逻辑的机能等同物。同样，儿童对人的行为从第一个同情倾向和感情反应就显现出其标志，在这里我们很容易看见以后一切道德行为的原料。但是，只有从这时，即一定的模式在这种原料上强加了一定的结构与平衡的规则的时候起，智慧的行动才能被称为逻辑的，一个好心肠的冲动才能被称为道德的。逻辑和智慧并不是并存的，而逻辑包括指导规范的总和以便智慧为了它自己的目标而利用它。在感情生活方面，道德也发挥了同样的作用。在语言出现之前的前社会的行为里，我们不能肯定有这种模式的存在。感觉运动智慧的控制特征是来源于外界的：事情本身迫使有机体选择它将采取的步骤，最初的智慧活动的确是积极去追求真理的。同样，调适儿童最初情感（这些情感并不是从内部来调节它们自己的）的也是那些外在于儿童的人们。

这并不是说，所有的先验论观点都应该拒绝。当然，先验论绝不是以现成的天生机制的形式表现它自己的。先验论是紧迫的因素，而必然的联结只有当在进化时才一点一点地赋予它的。心灵意识到内在于心灵的法则不是在认识的开始，而是在认识的结束。然而，说到指定方向的进化以及逐渐向前趋向一个必定的理想，就是承认存在着某些从最初就是朝着这个进化的方向行动的东西。但是这个"东西"是在什么形式之下表现它自己的呢？是在直接组织意识内容的结构形式之下，或者是在功能的平衡法则之下（到目前为止还是无意识的，因为心灵还没有达到这个平衡状态，而且它只有经过以后出现的许多结构才能表现出来）？在我们看来，这个答复是无可怀疑的。在感觉运动运算的机能作用中有一种对于融贯与组织的寻求。所以，与标志最初智慧所采取连续

① 我们已经逐步在美国耶鲁大学召开的第九届心理学国际会议上进一步发展了这个论点。请看第九届国际心理学会议的《会议记录与序言》第339页。

步骤的那种不融贯性相并立，我们就必须承认有一个理想的平衡存在，它不能定义为结构，但隐含在发挥作用的机能中。这就是先验的东西，它既不是具体行动所能归结的原则，又不是内心能意识到的结构，它只是机能关系的总和，它意味着现有的不平衡状态和尚未实现的理想平衡状态之间的区别。

那么内心是怎样在真实的意义上从这个机能的平衡状态中提取模式来的呢？它是用适当的意识实现（觉醒）来形成结构的。要使最初的感觉运动的和情感的活动所表示出的机能对于组织的要求产生所谓组织的规则，内心就要意识到这种要求和控制这种要求的法则，这样，就把现在还是一种机能的东西变成结构了。

但是这种意识或意识实现并不是一种简单的运算，而是与整个心理学的条件联系在一起的。正是在这里，心理社会学的研究对于模式论来说才是不可缺少的，也正是在这里，才能够观察到在逻辑的和道德的意识之间发生的平行现象。

第一，应该注意：个人自己并不会达到这种意识实现，所以也不能直接建立所谓模式。理性在它的两个方面，即在逻辑方面与道德方面，乃是一种集体的产物。就是从这个意义上讲的。这并不是说，社会是凭空从理智中变戏法似的变出来的，也不是不存在一种高于社会的人类精神，因为它既在个人内部，又在社会集体之中。这就是说，如果个人要意识到他自己心灵的机能，并因此而把内在于所有心灵的活动，乃至一有生命的活动中的这种简单的机能的平衡状态变成判断的模式，那么社会生活是必需的。

如果个人不与别人进行接触，他就始终是自我中心的。对于这一点，我们的意思只是指：就像内心能区分属于客观去向的东西和与主观条件的总和相关联的东西之前，它首先混淆了自己与宇宙一样，在将事物和他人的东西同作为他自己特殊的智慧与感情的结果的东西区别开来之前，个人开始会由他本身的媒介去理解和感受一切。所以在这个阶段，个人不能意识到他自己的思想，因为自我的意识意味着在自我与别人之间要有持续不断地比较。因此，从逻辑的观点看来，自我中心似乎包括有一种非逻辑性。这样，有时感情就超越客观性，有时过分于个人活动的关系而独立于自我之外的关系就托此。从道德的观点来看，自我中心包括一种无目的性，而以温柔与无私便能够和天真的自私并行。然而这个儿童并不自发地觉得他自己在一种情况之下好于另一种情况。正像进入他内心的理想开始是以信仰的形式而不是以需要证明的假设形式出现的一样，起于儿童意识的感情，开始是作为有价值的东西而不是作为留待日后评价的东西出现的，只有经过了解别人的判断和评价，这种智慧的和感情的无目的性才逐渐服从于集体的逻辑法则和集体的道德法则的压力。

第二，儿童与成人间自发建立的约束与单方面尊重的关系有助于形成第一种类型的逻辑的与道德的控制。但是这种控制本身尚不足以消除儿童的自我中心状态。从智慧的观点来看，儿童对于成人的这种尊重产生了真理的一种"通告"概念：内心不再肯定它喜欢肯定的东西，并且同意它周围那些人的意见。这就产生了一种相当于真与伪的区别：有些断言被认为是正确的，而另一些断言却被认为是不正确的。但是，无须说，同

自我中心思想的无目的性相比，这种区别不失为一个重要的进步。然而，它在原则上仍然还是无理性的。因为如果我们说真理是理性的，那么，一个人陈述的内容与真实相符还是不够的，理性还必须采取积极的步骤去获得这些内容，而且理性必须能够控制这些陈述与真实的一致性或不一致性。现在，就讨论中的情况来说，理性仍然和自主性距离很远：真理意味着与成人所说的话是一致的东西。无论儿童本人已经发现他要求成人用他的权威去认可的这种命题，还是他只是重复成人所说的话，在这两种情况之下都有高人一等的人施加于低人一等的人身上的那种智慧约束，所以，求是受外界支配的。因此，这种顺从远没有从根本上去掉儿童的自我中心，反而在一定的程度上加强了自我中心特有的心理习惯。如果让儿童独自不理，那么，他就会相信进入他头脑的每一个观念，而不把它当作一个要证实的假设。同样，听从父母言词的儿童毫无疑问地相信每件告诉他的事情，而不会知道其不确定的因素，也不去寻求成人的想法。自我的良好满足这个被一个最高权威的良好满足所替代了。这里无疑是有进步的，因为这样一种转变使内心习惯于寻找普遍的真理。但是，如果这个最高权威不反过来在理性的名义下受到批评的话，这种进步就充满着危险。但是，批评来自讨论，而讨论只有在同等的人之中才是可能的：所以只有协作才能完成智慧约束所不能完成的事情。的确，在全部求学时期，我们总是注意到这种约束和智慧的自我中心的联合影响。例如，如果没有口头权威和儿童自我中心思维特有的言语表达方式的联合作用，怎么会有"望文生义"？总之，为了使儿童自由社会化，协作是必需的，因为只有它才能成功地把儿童从成人语言的那种神秘的力量中解放出来。

本书所包括的关于道德约束效果的观察补充了智慧约束方面的这些发现。正像儿童相信成人是无所不知的那样，他也毫不怀疑地相信他所接受的命令具有绝对的价值。单方面尊重的这种结果有较大的实用价值，因为这样就形成了一种最初的义务感以及儿童可能有的另一个模式的控制。但是我们很清楚地认为：这还不足以形成真正的道德。因为对于道德的行为来说，在其内容与普遍接受的规则之间必须达成某种超越外在的一致。内心还要像趋向自主的善那样地趋向于道德，而且还要能够正确评价建议给它的规则的价值。就正在讨论的情况来说，善只是和外来命令一致的东西。就智慧的发展来说，道德上的约束部分加强了以自我中心为特点的习惯。即使儿童的行为并不只是故意使其个人的利益与法则的表述相一致，人们也能观察到(如我们在打弹球时有时看到的那样)对于法则的尊重以及应用法则时的反复无常这样一种难以理解的混合。法则仍然外在于内心，所以法则不能为内心所转变。此外，既然认为成人是法典的根源，儿童只是将成人的意志上升到较善的等级(先前，儿童是根据他自己的欲望来确定成人的善的等级的)。当然这肯定是一种进步，但是，如果协作还没有建立足够独立的模式以使由成人所造成的尊重屈服于这个内在的理想，这种前进又是有不确定的后果的。的确，只要单方面的尊重单独在发生作用，我们就看见有一种"道德实在论"，而它就是"口头上的实在论"的对等物。这样的实在论部分地建立在规则的外在性基础之

上，它也是同具有自我中心思想的儿童所特有的一切其他形式的实在论保持一致的。只有协作才能纠正这个态度，这就表明，在道德领域内，就像在智慧的问题上一样，协作发挥了一种解放的与建设的作用。

因此，在道德的与智慧的进化之间还有第三种类似的情况：只有协作才能导致自主性。其逻辑是，协作开始是批评的根源：由于协作引起的互相控制，它既抑制住标志自我中心特征的自发信仰，又抑制住在成人权威中的盲目信念。因此，讨论产生反省与客观的证明。经过这个事实，协作变成了建设性价值的根源。协作使人承认了形成逻辑的原则，因为这些规范式的法则是对于寻求真理所必需的。它尤其导致关系逻辑的意识实现，因为在智慧方面的互助必然包括着这些观点的法则，而我们是在不同于关系系统的运算中发现这些法则的。

同样，关于道德的现实，协作开始是批评和个人主义的根源。由于个人通过把他自己个人的动机和别人所采纳的规则加以比较，他就获得了客观地判断别人（包括成人）的行动与命令。从这个时候起，单方面的尊重便衰弱了，个人的判断便开始了。在这样的结果中，协作既压制了自我中心状态，又压制了道德实在论，因而使得到了规则的内在化。一个新的道德就在纯义务的道德之后出现了。外在性让路于意识的自主；由于接受了互惠的模式，使产生了善的意识的自主性。服从虽仍然适于不可知的命令，赋予一切层级性的根源，从这时起，这种服从也减少了，以利于社会上互相服务的观念。总之，在道德水平上的协作产生了种种转变，它们和这个在智慧领域内提起的转变恰恰是平行的。

作为结论，我们还要指出这种联系与教育后果。① 如果教育的主张是我们所知道的儿童心理学的直接应用，那就无此必要。另外，我们的结果是不利于权威的方法的，它同样也不利于纯个人主义的方法。像我们讲到个体社会化时候的情况一样，也要给儿童一个充分完成的纪律的制度，同时又要儿童自己的社会生活足以发展到产生一种无限接近于成人道德的服从与合作的纪律，这是荒谬的，乃至是非道德的。在他自己积极研究的兴趣和他想要协作的欲望足以保证一种自主的智慧发展时，那种试图从外部来转变儿童心理的做法是无效的。因此，从道德的和理智的两个观点来看，成人应当是一个协作者而不是一个主人。但是相反，如果我们明白了现有的道德模式以及现有的逻辑模式在什么程度上取决于协作的结果，那么，仅仅依赖生物的"本性"去保证良心与智慧两者的进步就是不够的了。所以，让我们在学校里创造一个使个人的经验与反省得以共同进行，彼此相助，互相平衡的场所吧。

如果我们必须要在现有的全部教育制度中选择那些最符合我们心理学结果的制度，那么，我们就会把我们的方法转向所谓"小组工作"和"自我管理"……这种小组工作

① 这是在[illegible]"自由教育"[illegible]的报告，该报告者在巴黎第五届[illegible]道德教育会议上宣读过，1930 年。

的方法是杜威、桑德森(Sanderson)、库西内(Cousinet)及大多数"活动学校"的发起人所赞成的。这个方法让儿童(或者是在组织好的"小队"里，或者只是根据他们自己自发的集合)共同去追求他们的目标。传统学校的理想逐渐变成了让学生为竞争的考试、而不是为生活去做好准备。传统的学校不得不把儿童封闭在严格的个人作业里：学生共同听课，但分别在家里完成家庭作业。这种办法比其他的家庭情境加在一起更能加强儿童的自我中心，这似乎和智慧的和道德的发展最基本的要求是相反的。这种事态是小组工作的方法所要纠正的：协作的地位提高了，它成了发展智慧的一个必要的因素。尤其是，这种革新如果说有价值，那也只是在这个意义之内：会让儿童在实际的活动之中具有主动性。社会生活在这里就是个人"活动"的一种补充物(它与以书本作为教学法特色的被动的作业是相反的)，而且，除非进行教学方法的革新，否则，社会生活在学校里将失去意义。

关于自我管理，弗尔斯特(F. W. Foerster)与费里埃尔(Ad. Ferrière)的卓越著作已使我们不必把它的重要性提醒我们的读者了。费里埃尔先生极其详细地并带着那种改变他所有教育工作特色的热情描述了儿童自我管理的各种方式①。读了他的书，我们不能不引起一种希望——希望他所分析的实验能更广泛地进行，同时也不能不得到一种满足——我们满意地看到，儿童共和国的原理与我们通过对道德生活进行心理社会研究而知道的原理是一致的。

至于弗尔斯特，在我们看来，他的道德教育学仍然带有浓重的尊重权威或单方面尊重的色彩，尤其带有过多的抵罪惩罚的观念。然而，正因为如此，才使得他对于自治和自我管理问题的关注(这出现在他的其他作品中)更有意义。

但是教育学远不是心理学知识的简单应用。撇开教育目的问题不谈，即使在有关技术方法的方面，显然也只有实验而不是演绎才能告诉我们，诸如小组工作方法以及自我管理方法是否真有价值。因为要证明协作在儿童的游戏和自发社会生活中产生了的道德效果是一回事，而要证明协作可以作为一种教育方法而普遍加以应用这一事实却是另一回事。最后这一点只有实验教育才能解决。在科学方法指导之下的教育实验对于心理学当然要比任何的实验室实验更有教益些，因为这种实验的教育学也许可以结合到心理社会学的学科中去。但是这种研究所要求的这类实验只能由教师或实际工作者和教育心理学者的联合努力才能进行。然而，我们却无法推断出这会导致什么结果。

① 费里埃:《学生的自主性》,"教育新闻丛书"。

六个心理学实验研究

〔瑞士〕让·皮亚杰　著
林　彬　廖美玲　张　坤　吴昌旭　译
邓赐平　审校

六个心理学实验研究

法文版　*Six Etudes de Psychologie*，Paris：Denoel Gonthier S. A.，1964.
作　者　Jean Piaget

英文版　*Six Psychological Studies*，New York：Random House，1967.
英译者　A. Tenzer

林　彬 廖美玲 张　坤 吴昌旭　译自英文
邓赐平　审校

内容提要

本书为[illegible]本书中文版按照英文版译出。

[illegible]

本书[illegible]而且为如何解读这些各不相同的论文提供了某种指导。

邓赐平

目　录

编辑前言

让·皮亚杰是一名心理学家、逻辑学家、生物学家和哲学家，但他更是一名发生认识论学家。跟弗洛伊德一样，皮亚杰创立了一门新的学科。该学科与心理学紧密相联，但其意义及与其他科学学科的交叉又超出了心理学的范畴。发生认识论本质上是一门实验哲学，旨在通过儿童发展研究回答认识论问题。与其他新学科一样，发生认识论以其本身独特的问题、方法和理论为先决条件。其问题在于发现科学基本概念形成背后的心理结构。皮亚杰采用的方法是非正式临床访谈，它围绕着一个言语或实践问题进行间接的探究。最后，皮亚杰理论的核心则是在最一般意义上的主客体之间的平衡，即心理成长由一种持续性活动所支配，旨在维持机体的结构系统以满足其需要，进而平衡社会和自然环境的影响。

我们无法过分强调认定皮亚杰作为一名发生认识论学家而非心理学家的重要性。每一次当笔者将皮亚杰的工作呈现给心理学家和教育工作者时，都要先回答关于个体差异、动机和学习方面的问题。这些问题反映出一个令人不安的话题，即它们都事先假定皮亚杰应该适当关注心理学问题。这让人联想起那些书评家，他们批评的往往不是作家所撰写的书，而是批评该作家根本就没有撰写的子虚乌有的东西。对于这些问题，皮亚杰关注的与个体差异、动机和学习在很大程度上并不相关。他关注的是那些结构，如果它们对个体来说是真实存在的，那么必定也适用于整个民族。他并不否认，个体差异、动机和学习可能会影响这些结构的习得。他不认为这些因素会影响结构的识别，而他主要关心的也是结构的识别。一旦识别，其结构形式可加以比较，并解释其发生。这又可以在纯形式的基础上完成，无须具体生及心理决定因素。

毋庸置疑，皮亚杰的工作无论对心理学还是教育学都有多方面的重要意义。但是，这并不等于说，这些工作本身属心理学或教学的范畴。这样的论点就等于说，弗洛伊德是一位人类学家，因为他的工作对人类学有贡献，或者说达尔文是一位神学家，因为他的工作对神学有其意义和影响。心理学和教育学可以从皮亚杰的研究中获益颇多，但这并不意味着皮亚杰本人必须是一位心理学家或教育家。将二者直接相互转换的做法并不可取。

皮亚杰的发生认识论尚未完全成熟，但在过去三十多年的深入和广泛研究中不断得到发展。这些研究或多或少经历了三个不同阶段的发展。在第一阶段，以皮亚杰在本书的出版作为标志（Piaget, 1948, 15[illegible](a), 1[illegible]1(b), 1[illegible]1(c), 1952(b)），在这些著作

中，皮亚杰努力揭示了儿童思维和古代思想家创造的哲学体系之间的相似之处。这样做的目的不是简单地概括或教条地认为儿童的思维概括了整个种族的思维，况且，[illegible]目的是为了说明认识结构在[illegible]具有[illegible]稳定性。如果古希腊学派创建了一个类似于现代儿童思维[illegible]的哲学体系，那么我们可以合理地假定，作为成年人，古希腊[illegible]有与儿童相似的[illegible]，并[illegible]了这一综合哲学体系。古代思想家的思想和现今儿童对世界观之间的这种相似之处，在一定程度上说明了概念化模式的稳定性——至少对儿童来说，这种概念化模式的稳定性，相对独立于其所处的历史文化背景。

虽然皮亚杰的工作不是在描述个体周围的儿童和青少年社会科学思想的校园环境，而他的工作反而是在描述个体认识的[illegible]（[illegible] epistemological [illegible]），但它确实描述了儿童发展的全面观点。首先，[illegible]儿童构建了与父母和老师所给予的完全不同的世界观，那么僵化的环境主义就不再是合适的了。其次，儿童的[illegible]与古代思想家的观念之间的类似，进一步证明了当代决定论[illegible]的有限作用。最后，儿童自发形成其世界观，虽然从成人的角度来看是错误的，但这也意味着知识的[illegible]会比自由的我们所认识到的更为复杂。根据皮亚杰的研究，知识的增长不再是一个简单的[illegible]过程，而是放弃错误观念、接受更正确观念，或将这些思想转化为更高层次的、更准确的观念。简而言之，这些研究表明，心理发展既不完全取决于先天结构的发展，也不完全受环境所影响，而是由这两个因素间不断交互作用所决定。

在工作的第[illegible]阶段（以[illegible]为标志），皮亚杰以自己的三个孩子为对象，详细了解婴儿感知[illegible]运动[illegible]的认识结构的起源。在这些开创性的研究中皮亚杰展示了他在仔细观察方面的天分，并以理论思考为指导，将日常行为变为认知结构发展的重要证据。这些研究也使得皮亚杰成为旨在揭示成人思维形式和内容的婴幼儿研究先驱者。

在工作的第[illegible]阶段（以[illegible]年以来的所有出版物为标志），皮亚杰回到了从幼儿到青春期的数理逻辑思维的发展。这一时期是以其早期工作中[illegible]相关的理论思考的不断形式化和系统化为特征。如同前几个阶段一样，这一时期的重点仍然是认识论。十余年间日内瓦国际发生认识论中心的建立[illegible]作在其中的作用尤其明显。对于这个中心的发展，皮亚杰投入了大量的精力和人力加以管理。皮亚杰在他所有基于其在中心工作的近期著作中都表明，这些基础工作给他个人带来了自豪感和满足感。

在阅读皮亚杰著作时，必须考虑发生认识论具有一定的发展历程。多年来，研究重点、概念和术语都发生了变化，[illegible]读到皮亚杰的作品，时间就成为一个相关的变量。例如，在其早期的工作中，皮亚杰在很大程度上强调社会角色在认知发展中的中介作用，而在其近期的工作中，平衡已成为其主要解释的过程。像任何科学学科一样，发生认识论是一个既有历史又有未来的、并处于不断变化的学科。

阅读皮亚杰的著作必须考虑的第一个因素是发生认识论是一门多学科的科学。我

们可能无法回答皮亚杰为什么会成为一位发生认识论学家，是由于他对不同科学的兴趣，还是因为他的这些兴趣激发了他的发生认识论概念所致。但很清楚的一点是，要更好地阅读皮亚杰的著作，读者需要生物学、物理学、逻辑学和哲学各方面的知识。在一个不断专业化的时代，皮亚杰需要他的读者跨越既定的科学界限，从不同的角度来看待儿童的行为。

总之，在阅读皮亚杰著作时，必须牢记三点。首先，他创造了一个自带问题、方法和理论的新学科。其次，发生认识论既有历史又有未来，是一个不断发展和深化的系统。这意味着皮亚杰的著作只能在相关的历史背景下进行正确的评估，而不能从绝对的、一劳永逸的角度来加以评价。最后，发生认识论是广泛的，而非狭隘的，涵盖了许多不同的学科，所以不能仅仅局限于其中一门学科。

虽然皮亚杰的发生认识论自他第一次开始研究以来已经发展了很长时间，但三个主题依然存在，并为其所有工作的连续性和变化提供基础。这三个主题是逻辑、相对论和辩证法，每个主题都必须更加详细地加以考虑。

逻辑　在皮亚杰的发生认识论中，逻辑起着核心的作用。逻辑是科学表现多样性之间的共同联结。如果逻辑在思维、生物过程中，以及掌管物质世界的表现中是内隐的，那么它就是人了解自然的关键。因此，儿童逻辑运算的出现，允许其重建和了解物质、社会和生物世界。如果说在生命之初，逻辑在心理活动中已内隐存在，但这并不排除其在个人发展过程中的演变。在婴儿行为中我们所能观察到的逻辑要比在幼儿园儿童或小学生中观察到的更为粗糙且不具系统性。只有到了青少年时期，类似于逻辑学家构建的逻辑系统的真实或正式的逻辑系统才能得以发展。但是，如果认同逻辑的广义含义，即涉及类似逻辑规则的一系列行为，例如传递性，那么可以说，在各个年龄段，行为均表现出某种形式的逻辑。

皮亚杰能认识到逻辑作为知识建构的中介因素，不少部分归功于他在纳沙泰尔大学的老师阿诺德·雷蒙(Arnold Reymond)。哲学家、逻辑学家雷蒙为皮亚杰指出了亚里士多德逻辑与生物学之间的关系，从而结束了皮亚杰对生命与数理逻辑之间的柏格森二元论的迷惑。雷蒙还为皮亚杰指出在特定具体问题中所存在的普遍哲学意义和科学意义。

皮亚杰在其工作中，尝试用心理学技术构建心理运算的逻辑。布尔(Boole，1854)也努力在做同样的事情，但与其不同的是，皮亚杰根据他所观察到的不同年龄儿童运用推理得出任务的解决方案从而构建逻辑运算。虽然这种遗传逻辑，首先由鲍德温(Baldwin)尝试于1906—1908年提出，遭到了逻辑学家的批评，但它是第一次成功地基于实验尝试建立的逻辑思维模型，而非空想假设。如果如皮亚杰所示，所有的智慧和思维都表现出一种逻辑结构，那么它们就是具有类似结构的生物和社会现实。逻辑就是建立任何认识论所必需的基石。

相对论　科学家们所拥有的偶像并不比普通人少。在20世纪20年代，在爱因斯

坦最广为人知的相对论于1905年出版后，便迅速成为了科学家的典范。虽然爱因斯坦的相对论并不是物理学中的第一个这样的理论，但是它就像令人愉快的曲调，同时吸引了科学家及门外汉。对于皮亚杰，相对论有特别的诱惑力。如爱因斯坦所说，如果概念判断总是与观察者做出这些判断时所处的位置相关，那么观察者永远不应被遗漏在概念建构之外。这种争论强化了皮亚杰先前从康德和马克思得来的信念，即这一现实总是涉及主观因素，在某种意义上，它总是或至少部分地是思维或行动的投射或外化。

认识相对论渗透了皮亚杰关于现实建构的思考。即使是最简单的环境客体或刺激也不会被动地被个体所接受，而是始终会与个体的需求与行动相联系。婴儿把他所接触到的一切事物带到嘴边，建构了一个可被吮吸的事物的世界，从而根据自己的行为组织世界。个体没有主体活动干扰的心理现实，并不否认外部世界的独立存在，只有这种否认意味着所有的知识都是间接的（或者如今所说的"中介的"），而不是直接的（或直接复制的）。

在这一点上，借助一个可作为认识相对论例证的具体例子可能有助于弄清这个立场。如果一个4岁的孩子被要求检查由一个个硬币排成的两行，其中每行有间隔的6个硬币进行匹配，那么他可以毫不费力地使得到的两行硬币一一对立起来，那么孩子会说两行有同样的数量。如果接下来移动其中一行硬币，使其间隔比另一行硬币更大，那么4岁的孩子可能会说，其中一行比另一行有更多的硬币。然而，当将同一个问题呈现给7岁儿童时，反应是截然不同的。7岁儿童会认为这个问题是相当愚蠢的，他们坚持会说这两行的硬币数量当然是相同的，因为既没有添加也没有删减，将硬币间的距离拉大并不会改变它们的数量。这个例子的要点在于，对较大的孩子来说，那些不言自明的事实在幼儿看来并不认同，而一旦构建了一个概念，它们会立即被外化，使其具有给定对象的属性。由于主体自己的心理活动无人察觉，心理活动自动化的趋势以及将结果视为主体的外部因素，导致人们相信现实完全独立于思维。这并不奇怪，在这种情况下，如波林(Boring，1950)所说，复制理论不再可行，心理与物质之间的绝对分离是一种错觉，只有通过考察儿童思维的发展才能加以克服。

辩证法，如同上述逻辑，代表了心理、生物和物理科学共同的因素，而相对论则描述了心理与现实之间的关系。第三个因素，发生法，则反映了心理发展和知识习得的动态。心理发展明确地由三大因素决定：成熟、物理经验和社会经验。然而，由于这些因素以复杂的方式相互作用，所以单个因素无法解释整体活动的性质。正是由于这个原因，皮亚杰觉得有必要引入第四个因素——平衡，作为决定其他三个因素交互作用模式的首要因素。

调整成熟和环境影响相互作用的平衡，在本质上是辩证的。在每个发展阶段，都有处于两极的活动：机体改变其结构以响应环境的侵入（顺化），以及入侵刺激改变自身以适应机体现有结构（同化）。这两极的活动构成了一种冲突和对立，通过平衡的过程将其最终整合起来。实际上，这意味着新的结构体系将被演化或每一个新的刺激侵入

都可以被整合，而不需要改变结构或行数本身，换句话说就是使内部和外部系统的完整性得以保全。

正如皮亚杰所指出的，平衡系统永远不会是静态和封闭的，而始终是移动和开放的。每一个新的心理平衡水平，都在为新的不平衡做准备，就像每一个生物平衡状态（比如饱腹）都在为一个新的不平衡做准备（比如饥饿）。在精神层面上，每一个新的概念化水平都建立起一个新的平衡，但也为主体开启了新的信息学习形式和可能的新矛盾。科学也是如此。例如，进化的概念解释了物种的变异，并在生物思维中产生了新的平衡，同时又在神学思想体系中造成了不平衡。在另一个的心理层面上，用矛盾对立信念的平衡即可表示费斯汀格（Festinger，1957）的认知失调理论。对于皮亚杰来说，在各个层次的分析中，平衡是认知变化的动态，没有这种认知变化的动态，就不能理解或解释成熟、物理经验和社会经验的影响。

逻辑、相对论和平衡是皮亚杰发生认识论的三大主题。逻辑为心理、生物和物理科学提供了共同基础。相对论反映了心理现象关系的本质，而辩证平衡则提供了动态或发展的模式，并指出了知识的习得以及习得知识方面的结构。

这些研究汇集在一起，涵盖了这四个主题。它们反映了皮亚杰不变的关注点以及不断发展的概念化。虽然这些研究之间有相当一部分的重复，但仍然记录了皮亚杰思维的不同方面。

在题为《儿童心理发展》的第一篇文章中，皮亚杰全面概述了他在1964年看待心理发展的立场。在这项研究中特别值得引起注意的是，皮亚杰尝试处理个性发展和情感（情绪化）。对于使用其他的心理学家来说，这对于了解人的动机情感方面……虽然皮亚杰一般都避开这个领域，但他在该研究中却涉及了这一主题。毫不奇怪，他在这个领域的原创性不如其在认知领域。他对这些主题的看法经常与其他人提出的观点相似。这些相似之处可见相关文字的脚注。

然而，记录皮亚杰在情感研究方面的立场也很重要。一般的来说，皮亚杰似乎是一个"整体内的"理论家。从这个角度来看，动机和认知结构不是相互独立的实体，而是同一事物的不同方面。换句话说，每个认知结构都体现了它的动力性。一旦结构存在，运用它就成为一种需要，通过练习或以用皮亚杰风格的术语来说则是通过功能快乐来得以满足。因此，由于自我激活，认知结构不需要由驱动器、食欲或其他无关动机来激励。被称为"个性"和"自我"的认知系统在这方面没有什么不同。如果说它们与其他认知系统（例如处理物理世界的认知系统）有什么不同，那么这只能是就其内容来说，并不是它们的运算模式。自我和个性只是涉及个人和人际关系的概念系统。在发展的每一个阶段，这些系统都被相同的结构原则所掌控，统治着这一时期整个的心理生活。

对于皮亚杰来说，自我和个性对应于相同的发展阶段。在童年时期，自我系统从完全以自我为中心或以自我为中心的方式转变为在做出判断时可以考虑对方的观点。在个人间的和人际关系圈之中，自我系统的发展对应于发生在物理现实方面的逐步客观

化。然而，在青春期和形式运算出现之前，个性不会出现。形式运算使年轻人能够将他们的活动投射到未来的生活计划中，超越个人的关注，并对整个社会产生影响。正如形式运算建立在具体运算的基础之上，并结合了具体运算一样，个性也建立在自我系统的基础之上，并结合了自我系统。在某种程度上，皮亚杰的个性概念与埃里克森(Erikson)(1933)的自我认同概念相似，即青春期建构的个人整体感。对于皮亚杰和埃里克森来说，只有把自己的思想和情感，从个人兴趣延伸至全人类，融入到整体生活观中，才能成为真正的个人或个性。

第二篇文章《幼儿的思维》有两个令人感兴趣的方面。首先，虽然它涵盖了与第一篇文章相同的材料，但它比早期的研究和理论更精致与复杂。其次，也许是更重要的原因，它清晰地表明了皮亚杰最重要的认识论问题。当问及皮亚杰工作的意义时，他明确表示，他认为它是其他科学的先驱。皮亚杰说，他的工作至少说明了三个问题：(a)成人与儿童思维的差异；(b)发生模型对心理解释的普遍价值；(c)发生学的研究对解决科学哲学问题的价值。

特别值得注意的是，皮亚杰并未指出他的工作的实际意义。事实上，他似乎认为，在得出有用的实际意义之前，发生研究和理论必须有坚实的基础。如果仔细阅读皮亚杰的著作，可以发现很少有尝试处理具体的教学或育儿问题。这是重要的，因为一些教育者以皮亚杰的名义从事某些教学实践。在这种情况下要记住的是我们应用到的是教育者对皮亚杰思想的解读，而非皮亚杰自己关于教育实践的思想。即使皮亚杰有某些想法，他也很少为此发声。

皮亚杰的第三篇文章《从发生观点看语言和思维》是相当重要的，因为它是皮亚杰少有的系统处理思维与语言发展之间关系的尝试之一。皮亚杰总体上认为，思维既不能简化为语言也不能被语言所解释。思维不能简化为语言，因为当语言不存在时，以聋哑人为例，其思维依然存在。同样，思维不能用语言来解释，因为对理解任务的语言上的攻克通常是通过采取行动来解决问题。更具体地说，思维和语言似乎有不同的起源。思维源于个体自己对事物行为的抽象：对事物进行排序，将它们聚集，通过动作操作，以多种方式将其进行转换，为那些成为心理运算的抽象提供基础。另一方面，语言来自经验：它们不是儿童自己活动的产物，而是对成人所提供模式的模仿。这是造成思维和语言之间基本二元性的起源差异。

然而，这并不是说思维和语言彼此独立，只是它们不能简化为彼此或相互解释。一旦语言出现，它与思维不断发生交互作用。在某种意义上，语言之于思维，如数学之于物理学，是工具也是伙伴，但不是主人。像数学一样，语言有助于思维的扩展，并增加其流动性。在语言的帮助下，思维会比之前做得更多。然而，基于上述理由，也不会用语言来识别思维。

在《平衡概念在心理分析中的作用》这篇文章中，皮亚杰聚焦于一个长期以来主导其思维的主题，我们在之前的讨论中鲜有涉及。皮亚杰认为，在解释人类行为的每一

次会的尝试中，总会出现某种形式的平衡理论。在发展方面，平衡为行为的其他决定因素，即成熟、社会和物理经验，提供了相互作用的方式。然而，这样的观点却带来了许多困难。此外，他还阐明了平衡在感知方面的作用，并在此简要总结了他复杂的感知理论。

值得一提的是，皮亚杰的平衡概念与格式塔理论之间的相似和差异之处。像格式塔心理学家一样，皮亚杰认为，支配行为中无论是发展和经验的法则自身不能解释它们之间的相互作用。这些法则整个形成一个单独的系统，即平衡。皮亚杰与格式塔理论的不同之处在于，他认为，整体的关系具有自身的发生和发展，而不是相对固定的神经系统特征。此外，皮亚杰认为，从逻辑和认识论的角度来看，感知是次要的理性智慧，在感知与智慧两者形成不同的系统。格式塔心理学家恰恰相反，通常认为感知是主要的，并将智慧降低为知觉功能的法则。

皮亚杰平衡理论的一般意义尚未得到普遍的认可。可以说，大多数心理学理论是遵循加法或乘法法则的，在某种意义上说，任何假设相互作用的因素相加或相乘并产生总和。另一方面，皮亚杰认为，相互作用的法则是"产生性的"，因为在某种意义上，它们不能简化为个别因素的简单算术组合。

皮亚杰的第五篇文章"发生心理学"问题，很可能会令读者一个惊奇。在讨论中，皮亚杰似乎认为获得特征的遗传具有合理性。但是，这一观点必须考虑其背景。皮亚杰认为没有任何结构是完全先天或后天习得的，而先天上是可以在特定某种个体或物种的某种经验之上，如果习得的结构也会与机体的先天具有的结构相关。换句话说，皮亚杰认为分开论述先天与后天在结构形成中的作用是无用的，无法揭示隐藏的拉马克主义。

第六篇文章"智慧心理学的发生与结构"仍然是同一问题的另一种方法。就法则来说，其支配在发展及结构组织。再次，将结构关系归结于发展法则，或者将发展法则归于结构法则，均是无效的，因为两者是无限的。每个结构都有发生，而所有的发生都始于结构。承认它们不能用其自身来加以解释，就需要引入一个新的因素以避免无限回归，这一因素是平衡。

总之，这些论文从正确的角度描述了皮亚杰研究的关注点。皮亚杰本质上不是一名关于儿童成长与发展的实际问题的儿童心理学家，而是一名关注知识本质及其习得的结构和过程的发生认识论学家。他最重要的关注点是，在所有有关知识发展的讨论中，如果不考虑另外一个包罗万象的因素，即平衡的情况下，人们将无法完全理解成熟和经验的作用。

大卫·埃尔金德

英译者注

翻译既要忠实于原作者的风格，又要考虑读者的需要，并在其间加以协调。在皮亚杰著作中，我们试图简化其复杂的句子结构，但尽量不失其皮亚杰风格。在许多情况下，翻译是大语句的，而不是全按字面意思，既遵从原书的文风，又兼具语言流畅性。在这些文章中，对未见于皮亚杰著作中的术语，我们尽可能使用与之前译作相同的术语，以期提供连续性，避免混淆。

编者注

在本文中，特别是在第一篇文章中，皮亚杰多次引用其他学者的著作，但未详细注明其出处。在讨论内容的基础上，编者试图寻找相关文献的出处并提供适当的参考文献，但注释只是简要的。编者没有对皮亚杰的逻辑或知识理论加以解释，因为这样的解释将占去较长的篇幅。读者如希望更详细地了解这些主题可在正文中找到丰富的参考文献，对这些问题进行全面的思考。

词 汇 表

自我中心

皮亚杰使用这个术语来表示儿童无法采择他人的观点。对儿童来说，这不是一个贬义的术语，因为儿童无法接受他人的观点，是因为他不能；与此相反，自我中心的成人，他们能采用他人的观点，但他们不愿意。

平衡

是心理发展的一个最重要的因素。所有的心理发展都在向更复杂、更稳定的组织水平行进。

直觉

思维的一种形式，其中关于物理现实的判断是基于知觉而非推理

格式

在具体意义上，格式是与感知运动等同的概念，因为它们能使婴儿在许多行为上以同一方式对待不同对象和同一物体的不同状态。在一般意义上，格式是任何改变与已形成的表征结构一致。但在这两种情况下，都使用了格式

结构

一个心理系统或整体的活动原则，与组成部分不同。

第一部分

一、儿童心理发展[①]

与机体发育相似，心理发展始于出生之初，终于成年期。如机体发育，心理发展基本上由旨在寻求平衡的活动所组成。就像人体经过一个发育的过程及器官的成熟，慢慢趋于稳定，个体心理不断发展，最终同成人思维一样，达到平衡。从某种意义上来说，发展是一个不断平衡的过程，从更低水平的平衡到更高水平的平衡。从智慧观来看，比较儿童思维的相对不稳定和不一致与成人推理的系统化并不是一件难事。在情感生活方面，人们可以注意到，随着年龄的增长，情感平衡水平也不断得以提高。社会关系也遵循类似的逐渐趋于稳定的原则。

但是如果我们关注心理现实的内在动力性，就应该重视机体发育与人类思维之间的根本差异。机体发育可达到最终平衡，处于相对静态的状态，更为重要的是，这种状态并不像一些心理发展那样可达到最终稳定的平衡状态。因此，上行进化的终止并不等于逆行进化的自动开始，直至老年。一些心理机能与机体的健康状态紧密相连，也遵循一个类似的曲线。例如，视力在童年末期达到最佳状态，此后只会略微减弱。很多其他的知觉加工，也遵循类似的规则。相反，智慧和情感的高级功能趋向于达到一个动态的平衡。动态性越强，平衡也越趋于稳定。因此，健康心理状态形成并进入终止状态，并不意味着其进入下一个下滑期，而是进入一个与内部平衡并不冲突的发展期。

因此，就平衡来说，我们应更好地描述出儿童与青少年的发展进程。从这个观点来看，心理发展是一个不断建构的过程，如同修建一座大厦，每一层的加建都是为了让其更为坚固与结实。或许，我们可以更好地将其比喻成组装一架精密的仪器，每次都要进行微调，使每一部分更为精巧与灵活。机体作为一个整体，其平衡性也更为稳定。但是，我们也要介绍平衡过程中前后两个衔接环节的重要差异，这是不同结构之间的差别，这种差异呈现了平衡的后续状态以及确保由一种状态向另一种状态转化的某些恒定的功能。

① 最初出版于1940年的尤文图斯·赫尔维西塔(Juventus Helvetica)。

儿童与成人的反应存在着显著相似。例如，当一个孩子很明确自己想要的东西时，会如成人对于自己特别感兴趣的东西那般行事。很多时候，差异广泛存在，例如游戏或推理方式。从功能的角度来看，例如，如果我们考虑行为和思维的一般动机，就需要有一个适用于所有年龄段的普遍功能。在所有发展水平，行为都预先假定有一个诱发因素：一个生理的、情感的或智慧的需要（在后例中，这种需要隐匿于一个问题中）。智慧在各个水平上寻求理解或解释等。但是，虽然感兴趣的功能、解释等对所有发展阶段来说是普遍的，换句话说，如果关注的是功能本身那就是"不变的"，但与单个"兴趣"相对的"兴趣群"，是从一个心理水平到另一个心理水平有着极大的变化。与解释功能相对应的特定的"解释群"，也依智慧发展的不同水平，具有非常不同的实质。除了恒定的功能外，还具有变化的结构。对平衡的后续渐进形式的分析表明了一个行为水平到另一个行为水平之间的差异，以及从新生儿初级行为逐渐到青春期过渡所发生的变化。

这些变化的结构，一方面体现在动作或智慧方面，另一方面则体现在情感方面，它们都是心理活动的组织形式，且均遵循两个维度的组织形式：个体内部和社会（即个体间）。要更好地说明这一问题，我们必须区分六个发展阶段或时期，它们也标志着以下后续建构性结构的出现：

(1) 反射或遗传性阶段。此阶段，由第一本能（食物）驱动，情感初现。

(2) 第一动作习惯、第一组织印象及第一区分情绪阶段。

(3) 感知运动或实践智慧（早于语言）阶段、初级情感组织阶段和第一外部情感固定阶段。前三个阶段构成婴儿期（从出生到1岁和1至2岁），例如，早于语言和思维发展的时期。

(4) 直觉智慧、自发个体内部感情和儿童服从于成人的社会关系阶段（2至7岁或"儿童早期"）。

(5) 具体智慧运算阶段（逻辑的开始）及合作的道德和社会情感阶段（7到11或12岁，或"儿童中期"）。

(6) 抽象的智慧运算阶段、个性形成阶段及进入成人社会的情感和智慧阶段（青春期）。

每一阶段都以其原有的外观结构为特征，结构的建构使其具备区别于早先阶段的特征。这些连续建构的基本要素也会在后续阶段，以子结构的形式成为后续阶段新特征建立的基础。这遵循着在发展历程中，个体经历的每一个阶段对应于一个相应的行为水平。但在每一阶段也有一些暂时性的次级特征会根据后续的发展进行相应的调整，更好地服务于组织的需要。由此，每一个阶段构成一种特定形式的平衡，体现本阶段特有结构的功能。心理的发展使个体不断地朝新的平衡方向发展。

众所周知，有些功能性机制适用于不同的阶段。在绝对普遍方式中，不仅比较本阶段与后续阶段，还比较与后续行为相连的本阶段行为的每一细节，个体可以说所有的操作（包括所有的动作、所有的思维或所有的情感）都是对某种需要的反应。如果没有

某种动机的驱动，儿童与成人都不会执行任何外部或内部行为。而且，动机总是被解析为某种需要（某种初级需要、某种兴趣、某个问题等等）。

诚如克拉帕雷德（Claparede，1951）所示，需要总是某种不平衡的体现：当个体之外或个体内部（生理或心理）的某些东西产生变化时，某种需要就会产生，作为这种变化的一种功能，行为也会随之进行调整。例如，饥饿或疲劳会使人寻求食物或休息；个体面对外部目标时可能会产生玩的需要，这反过来也会产生实际结果，或导致一个问题或理论问题。随意的一句话可能会促使个体产生模仿的需要、同情的需要，或者当其与个体本身的某些兴趣冲突时，会提出保留或反对意见。与此相反，当一种需要得以满足时，行为也随之终止。也就是说，此时平衡被重建在激发新需要的新因素和新因素出现前的心理组织之间。在此前的例子中，吃或睡、玩或努力达成目标、回复或分析一个问题、建立情感纽带或持有观点都是能令人满意的，会使由需要引发的特定行为终止。在任何特定时刻，外部或内部世界中发生的转换会引起行为的失衡。每一新行为不仅包括平衡重建，还会朝着更为稳定的平衡状态过渡。

人类行为包含着一个重新调整或平衡的连续和永久的机制。因此，在最初的建构阶段，产生连续发展的心理结构被看作是诸多平衡的渐进形式，且每一形式都比此前有所提高。但是，虽然这种功能性机制可能是普遍的，但其并不能解释各种不同需要的内容与结构。这主要是因为每一种需要都与所考虑到的特定阶段的组织相关联。例如，幼儿对同一客体会产生较为不同的问题，他们仍无法进行分类；相比之下，年长些的儿童的想法更深入也更为系统化。在特定时刻，儿童的兴趣取决于其所获得的思维系统及情感倾向。个体趋向于朝着更为平衡的方向满足自己的兴趣。在考察发展的细节前，我们应探寻在各年龄段，哪一种需要和兴趣是普遍的。关于这一问题，有人可能会说，首先所有的需要都会将事物和人物结合加入到主体自己的活动。例如，将外部世界"同化"进个体已创建的结构，其次会重新调整这些结构进行微妙的转换。例如，"顺化"结构至外部客体。从这种观点看，所有的精神生活和有机生命，都会逐步同化外部环境。这种结合受到结构或心理器官的影响，其作用范围也不断扩展。最初，知觉和初级动作（如抓等）关注的是靠得较近且处于静态的客体；此后，记忆和实践智慧使得关于客体早先状态的表征及来自与未实现转换的未来状态的期待成为可能。接下来，直觉思维又强化了这两种能力。逻辑智慧表现为具体运算，使主体能掌握遥远时间和空间的事件，最终以抽象演绎结束这一发展。在每一水平，心理均能满足相同的机能，即将外部世界与本身结合起来，但同化的本质不断变化，即结合的模式从知觉和动作演化为更高水平的心理运算。

在同化客体时，动作和思维必须顺化这些客体；它们必须调整自我以适应外部变化。同化和顺化过程的平衡可被称为"适应"。这些是心理平衡的一般形式，而心理发展的渐进组织则是对现实的更准确的适应。接下来我们会进一步了解这些阶段。

1. 新生儿和婴儿

这个时期指从出生到语言习得这一阶段，其特点是心理的超快速发展。其重要性常常被低估，因为在这一时期，语言的缺乏使得研究者难以探寻智慧和情感的发展。但这一早期心理发展阶段决定了整个心理发展的过程。实际上，这不仅仅只是婴幼儿对其周围真实世界的感知和动作方面的挑战。从18个月到两岁期间，外部世界的"感知运动同化"引发了一场哥白尼式革命。在这一发展初期，新生儿抓握其周围的物体，更准确地说，是抓握其身体周围的每一物体，而在这一发展末期，即当语言和思维出现后，个体开始具有实际目的，作为宇宙世界中的一个元素或实体，个体不断地建构自我，并体验外部世界。

接下来，我们将从智慧和情感的萌芽两方面来描述这一哥白尼式革命阶段。关于智慧的发展，我们已经谈到从出生至第一时期结束的三个阶段：反射阶段、知觉和习惯的组织阶段、感知-运动的智慧阶段。

刚出生时，个体的心理生活局限于反射系统的练习，即由遗传决定的感觉和动作的协调，对应于个体本能的需求，如食物等。在某种程度上，这些反射构成行为，为在后来的心理发展中起到一定的作用。它们并不是机械被动的，相反，从一开始它们就体现为真正的活动，是早期感知-运动同化存在的最好证据。例如吮吸反射越来越精细，新生儿在一两周后，会比出生后的前几天吮吸得更好。随着年龄的增长，这些反射能让我们很容易观察到实际的分化和认识。更重要的是，再晚些时候，这些反射会引发自动的泛化。婴儿不仅在哺乳时有吮吸的动作，在其他时候这一动作也会间或出现。开始个体只在碰到手指时，吮吸他的手指，而后是偶然出现的任何物体，个体慢慢地协调了其手臂的运动和吮吸的动作，最终他能够系统性地将拇指塞进嘴里，这些有时发生在婴儿两个月时。总的说来，婴儿将其周围世界的一部分同化入吮吸的动作，其最初行为可以被描述为，对他来说，世界基本上是一个被吮吸的物体。在短期内，这同一世界又变成被观看的事物、被倾听的事物，随着他的动作发展，变成能被挥晃的物体。

反射的多样化练习是心理同化的早期表现，当它们被整合进习惯和有组织的知觉后，很快就变得很复杂。随着经验的积累，我们接下来到了新行为的过渡关口。系统化地吮吸拇指属于第二阶段，同样地，婴儿转头至声音传来的方向，或跟随运动的物体，也都属于第二阶段。从知觉的角度来看，从儿童开始微笑（第五周开始），他认识到某些人并不同于他人。但此时，我们还不能假定他能够概念化一个人甚至一个物体。人与物体是有形的，个体能进行模拟，但这并不表明其已识其实质，也不能说明个体能将自我与外部世界分离开来。在3到6个月之间（通常约在四个半月时），婴儿开始抓握他能看到的物体，这一抓握以及之后的操作能力拓宽了个体习得新习惯的潜力。

在生命的初始阶段，个体仅有一种系统，我们称其为感知-运动格式。这些初级感

知运动格式慢慢分化成新的运动系统(习惯)和新的知觉组织。这种分化的出发点始终是一个反射周期，但这一周期并不仅仅是自我重复，而是结合了新元素，且与新元素一起通过逐渐分化的方式构成了更广泛的有组织的整体。而且，在这一反射周期，婴儿的随机动作也会偶尔引发一些有趣的事(有趣是因为它能被同化进早先的格式)，也促使其立刻重复这些新的动作。这一"循环反应"，如其所谓，在感知运动发展中起了重要的作用，代表了更高级的同化形式。

接下来，我们将探讨第二阶段——实践和感知运动智慧阶段。这一阶段在发展过程中尤为重要。实际上，智慧的出现早于语言，也就是说，其出现早于以符号使用、内化语言为前提的内部思维。实践智慧基于对客体的支配，以行为代替词语与概念，实践智慧将知觉和动作整合进"行为格式"。例如，抓握一根木棍去取较远处的物体就是一种智慧行为(较晚发生，约18个月)。在此，工具是达到目的的手段，也是为了配合个体事先建立的目标。为了发现这些手段，个体首先必须理解木棍与目标之间的关系。更早的智慧行为，包括个体通过拖物体下面的支撑物使自己离目标物更近，这一行为大约发生在第一年末。当然，还有许多其他类似的例子。

接下来，让我们看看这些智慧行为是如何构建起来的。这包括了两种因素：首先，早期的行为变得更加精细和分化，从而使得婴儿获得足够的行为便利，并注意到这些行为的结果。在这些"循环反应"中，婴儿不仅仅满足于对那些会引发有趣结果的动作和手势的复制。为了探究这些多样化的结果，他会有目的地使其发生变化，并将自己切换到真正的探索或"观察性的实验"中。以一个12个月的孩子为例，当他在地面的某个方向扔某物，其目的是为了了解该物体会怎么落下以及落至何处。

其次，在第一阶段构建的"行为格式"与新的实验行为一起，在相互同化的过程中彼此协调。这个过程类似于思想或思维概念发生变化的过程。实际上，重复并可泛化至各种情境的行为会被认为是一种感知运动的概念。例如，婴儿会不断地将周边出现的新对象纳入每一"行为格式"(摇动它、抓挠它、击打它等等)，仿佛是通过感知如何使用该物体来了解这一物体。(儿童在五六岁时仍使用由某些词开头的句式，如"它是用来……"来定义概念：如桌子是用于书写的等)。此阶段的感知运动同化等同于后期的现实被思想和思维所同化。这是一个自然的过程：各种行为格式彼此同化或协调一致，以至有些作为一个整体成为行为的目标，而其他的作为某种手段。这些行为格式彼此协调等同于前一阶段的协调，但更加灵活。这就是实用智慧。

这种智慧发展的结果，实际上是将事物的表征转化为主体初始位置的完全改变或反转。在心理进化之初，自我与外部世界之间并未明确分化，即经历和感知后所留下的印象并不会被鉴定为"自我"而依附于个人意识，也不会被认为是自我外化所形成的客体。它们只存在于一个独立的模块中，或者在同一平面上展开，该平面既不是内部的，也不是外部的，而是处于两极之间。这些对立的极点会逐渐分化。因此，由于这种最初的未分化状态，个体所感知的一切都围绕着主体自己的活动。自我是处于现实的中心，

原因在于它不能意识到自我。而外部世界将被客观化，自我也会建构自身作为主体或内部活动的功能。换句话说，意识从无意识和整体的自我中心性开始，而感知—运动智慧的发展导致客观世界的建构。在这一世界中，主体本身是其中的一个要素，内部生活内化于主体的身体内，并被加以比较。

在出生的最初两年，智慧革命的完成以以下四个基本过程为特征，分别是客体、空间、因果关系和时间的建构。四者完全自然都是纯粹的实践或行动类别，而不是思想或思考。

客体的实际格式源于感知对象的客体永久性。即使我们无法再感知到某个物体，但其仍然存在。在头几个月里，婴儿并未以这种方式感知物体。他能识别某些熟悉的感知对象。但是，他在物体呈现时会识别出它们，并不意味着当物体不再在其感知范围内时他也能识别出这些物体。特别是，他已认出一些人且非常清楚，当他发现时消失的母亲会返回，但这并不意味着当他不再看到母亲时，会认为母亲的身体仍存在于空间中。实际上，在婴儿开始抓握他所看到的东西时，当他想要的玩具被手帕覆盖时，他并未出现任何的搜索行为，即使他目睹了之前所发生的一切动作。再长大一些时，他会寻找隐藏的对象，但仍无法注意到其连续的位移。这就像每个物体都是整体配置的一部分一样，无法单独移动。只有到了第一年年末，当物体已经离开婴儿感知范围仍会被其找到；这是物质世界外化开始的标准。简而言之，最初没有实体性的物体，其次是建立固定和永久的客体。这也是从最初的完全自我中心化到对外部世界的最终理解过渡的第一个例子。

实际空间的演变与物体的建构完全一致。起初会有许多彼此之间并不协调的空间，如不同感知领域的空间（嘴的探索空间、视觉空间、触觉空间等），并且每个空间都以儿童自身的运动和活动为中心。特别是视觉空间，一开始并不具有与之后相同的深度。然而，到第一年年底，儿童已经获得了包括所有其他特定空间的一般空间感，其特征包括物体之间以及物体与儿童之间的关系。空间的阐述本质上来源于动作的协调，因此空间感和感知—运动智慧的发展之间存在直接的关系。

因果关系首先与儿童自己的活动及其自我中心主义有关。这就是实际结果与导致这一结果的行为之间的关联，儿童长期以来都将这一关联看作是偶然的。例如，当婴儿拉动其婴儿床顶部悬挂的绳索时，悬挂在顶部的玩具随之开始晃动，那么婴儿就会将他拉动绳索的行为与随之而来的结果建立因果的联系。他今后也将使用这种因果模式来对待远处的其他物体。例如，他会拉动绳索，以便继续看到距离他的婴儿床两米远的跷跷板的操作，延长他在房间另一端听到的口哨声，等等。这种魔法般的因果关系或魔幻现象主义因果关系表现了原始因果关系的自我中心性。相比之下，在第二年，儿童开始认识到事物之间的因果关系；他可以对原因进行客观化和空间化。

时间序列的客观化与因果关系的发展轨迹一致。简而言之，在所有领域，我们发现这种哥白尼式革命使得感知—运动智慧能够将新生的思维从激进、无意识的自我中心中

解放出来，并将其置于一个"宇宙"中，然而这个宇宙可能是"无反思的"。

头两年的情感发展与运动和认知功能的发展过程相当一致。童年和青春期的情感发展与智慧生活的发展之间也是一致的。将个人的心理生活一分为情感和思想，是错误且肤浅的做法，并不可取。在现实中，我们不断对心理生活进行分析的要素就是"行为"本身，正如我们在引言中简要所指，这是一个平衡重建或加强的过程。所有的行为都有潜在的手段和技能，即运动和智慧；但所有的行为也包含着动机和终极价值（目标），即情绪。因此，情感和智慧是不可分割的，二者构成了所有人类行为的互补的两个方面。

毋庸置疑，在反射技能的初始阶段，有与食物相关的基本的本能努力以及构成主要情绪的情感反射类型。后来也呈现为情绪与姿势或保持相关的生理系统之间的关系。例如，第一次恐惧可能与平衡的缺失有关，或与偶然事件和之前姿势之间的突然对比有关。①

在第二阶段（知觉和习惯）以及感知运动智慧之初，存在与活动模式相关的一系列基本情绪或情感感知，如自己或不同之、愉悦或不愉悦、快乐和痛苦等，以及初次经历成功和失败。这种情感状态本质上取决于行为本身，而非与他人的关系的意识。这种情感水平出现了一种一般的自我中心性，并给人一种印象，即错误地将婴儿对自我和自己活动的热爱视为是某种自我感受。的确，婴儿开始注意对自己的身体、运动和行动结果感兴趣。精神分析将这种情感的初级阶段称为"自恋"，但重要的是要明白，这是不自觉的自恋狂，即没有任何个人意识。

然后，随着智慧的发展、外部世界的形成，特别是"客体"格式的构建，出现了第三层次的情感。这种情感用精神分析的代表说法之一，即"客体选择"观的语言来说，即情感客体化并投射到众多活动而非个体单独活动。我们首先要注意的是，随着智慧行为的进一步发展，与活动相关的情感开始分化且呈现多样化的状态，与有意行为成败相关的快乐与悲伤，与行为相关的努力与挫折，或因不感兴趣而引发的疲劳等。如同与知觉有关的状态，这些情感状态长期以来只与主体的孤立行为联系，而不涉及自我和外部世界之间关系的界定，即其他可能的活动未涉及因果关系。相反，当"客体"越来越明显地从最初行为和知觉的未分化状态中分离出来，并成为自我外部的对象且独立于自我时，情况就完全转变了。一方面，与客体建构密切相关，"自我"意识开始通过现实的内部两极和外部或客观现实来确定。另一方面，客体是经由与积极的、活着的、有意识的自我进行类比而形成的，特别是那些深不可测且有趣的客体——人。幸福与悲伤、成功与失败等基本情绪，现在已经体现了事物和人类客体化的功能，人际间的情感也得以发展。与自

① 在此，[illegible]参考了沃森和摩根[illegible]的工作[illegible]，他们认为爱、愤怒和恐惧才是习得反应。根据这些作者的观点，爱情是由抚摸产生，愤怒是由身体受限制而产生的反应；而恐惧则是由高分贝噪声及缺乏支持而引发的。

恋相悖的精神分析所言的情感"客体选择"，与客体智慧的建构相关联，正如自恋是与外在世界和自我之间缺乏分化相关联一样。这种"客体选择"首先被赋予母亲，然后是父亲和其他亲戚（包括了负面和积极的）。这是在接下来一段时间内会得以发展的同情和厌恶的开始。

2. 幼儿期（2—7 岁）

随着语言的出现，行为在情感和智慧上都发生了很大的改变。与前一时期相同，在这一时期儿童除了学习掌握所有真实或实质的动作之外，由于语言的发展，他还能以概括的方式重新组合过去的行为，并以口头表述的方式来预言未来行为。这对心理发展有三个方面的影响：(1)与他人进行口头交流的可能性，这预示着行为社会化的开始；(2)语言的内化，即思维本身的出现，由内部语言和符号系统支持；(3)最后且最重要的是，从现在开始的行为内化，不再像之前一样是纯粹的知觉和运动，而可以通过表征和"心理实验"来直观地表达自己。从情感的角度来看，也发生了一系列类似的变革：人际间情感（同情和厌恶、尊重等）开始发展，内部情感也通过更为稳定的方式组织起来。

我们将连续考察这三种行为（社会化、思维和直觉）的普遍变化，然后思考它们对情感的影响。为了理解各种新现象，我们必须延续之前关于行为的回顾。随着语言的出现，如前所述，幼儿不仅要应对物理世界，还要应对两个新的、密切相关的世界：社会世界和内心表征世界。对于物质客体或身体，婴儿最初以自我为中心，将客体并入其活动中，而非顺化（由经验调整其行为）。此后，他逐渐将自己置于一个客观世界中，在这个世界中，同化入主体以及顺化于世界逐渐协调一致。同样，幼儿起初对社会关系和早期思维进行反应，同样表现出无意识的自我为中心，因此延续了婴儿时期的自我中心。然后由于平衡法则的作用，自我中心逐渐消失。然而，这些法则根据需要，不断应对新的现实从而逐渐转至更高层次的运作。因此，在整个幼儿期可以观察到，在新的行为层面，部分重复已在实际适应的最初层面上完成发展的婴儿行为。这些重复对于亲密机制的心理发展极具启发意义。

(1) 行为社会化

语言的出现，最显著的作用是允许个人进行口头交流和持续沟通。毫无疑问，由于模仿与感知—运动能力的发展密切相关，这些人际关系在第一年的下半年开始萌芽。虽然没有具体的模仿技巧，但婴儿逐渐学会模仿。起初，他复制手势。他可以通过观察身体的运动，特别是其他人的手，自发地执行复制行为。随着他的感知—运动模仿能力的提高，他能够以更高的精确度复制他人的动作，只要这些动作处在他已掌握的行为目录单内。最终，儿童可以复制更复杂的新动作。例如，复制儿童自己所看不到的部分身体（如他自己的面部和头部）的动作，这对儿童来说更为困难。声音的模仿遵循类似的过程，当声音与特定行为相关联时，儿童习得语言本身（基本单词短语，然后是实词和不同

的动性，最后到行了。在习得一种明确的语言形式之前，人际关系互动仅限于身体及其他外部手势的模仿，以及整体情感关系。相比之下，语言可以传达内在心理生活本身。事实上，当儿童能够交流后，思维也成为有意识的。

语言的基本功能是什么？[illegible]记录[illegible]岁儿童在几个小时里所说的所有的话，结果极具教育意义。我们从儿童基本社会关系的角度来分析这些自发的或启发而来的语言样本，发现存在如下三个要素。

第一，成年人对孩子施加的权威要求和心理约束。通过语言，孩子发现了一个超乎自己想象的现实世界。在习得语言之前，他们的父母或其他成人在孩子们看来都是能力非凡的人，且他们在进行着一些不可理解的、甚至是神秘的活动。

而一旦习得语言，儿童就可能表露其想法和思想。这个新世界以其无与伦比的风范和特意吸引着他。正如鲍德温（Baldwin，1[illegible]）指出的那样，儿童从他意欲模仿的一致成果中得到一个“自我理想”，或如博韦（Bovet，1[illegible]）所说，儿童接受成人的命令，并认为这些命令是强制性的。除了这些特定的服从之外，儿童由于成人的心理约束，还发展出无意识的智慧和情感的服从。

第二，还有成年人与其他儿童之间特有的交流。这些交流在确定行动方针方面也起了决定性作用。在某种程度上，它们与改行为本身相关，以及对过去行为的回忆，并将躯体行为转化为思维。正如詹内特（Janet，1[illegible]）所述的那样，记忆与叙述有关，反思与讨论有关，义务规与承诺有关，还要考虑整个对偶或多语言[illegible]。不过，要实现真正的合作，还要看儿童是否完全意识到[illegible]自己的想法，是否有能力从他人的角度来看问题，以及是否学会社会化。在这方面，对于发生语言功能的分析极具启发意义。尽管之间的对话仍然是基本的，与身体行为本身有关[illegible]，儿童几乎不知道如何进行讨论，总在自己做出带有[illegible]断言。当他们尝试为他人提供解释时，无法真正把自己置于那些不知道他们讨论内容的他人的位置。他们只是在跟自己进行对话。例如，在同一个房间或同一张桌子上工作时，每个儿童都会为自己说话，尽管他认为自己正在聆听他人，并且理解他人。这种“集体独白”实际上只是一种相互刺激的行为，而不是真正的思想交流。儿童集体游戏也具有相同的特征。例如，在弹珠游戏中，大龄儿童会遵守一定规则，而较小的儿童只是个人游戏，行动上只是玩自己的游戏，并不考虑玩伴的游戏规则。

第三，观察：幼儿不仅跟别人说话，还在自己的游戏和行为中通过各种独白不断跟自己对话。虽然这些独白相当于之后青少年期或成年期持续不断的内部语言，但二者之间是不同的，因为前者被大声说出，并成为直接行动的辅助手段。这些真正的独白，以及集体独白，占据着3至4岁儿童自发语言的[illegible]分之[illegible]以上，在7岁后逐渐减少。

有关集体游戏中儿童自发语言及其行为的考察表明，儿童早期社会行为处于自我中心主义与真正社会化之间。此时，儿童仍然无意识地以自我为中心，尚无法摆脱自己的观点，与他人的观点相协调。社会团体自我中心性的重现，延缓了婴儿在物理世界

中的自我中心。在这两种情况下，自我和外部现实之间缺乏分化，在这个阶段，外部现实不仅简单指物体，还包括其他个体。在这两种情况下，这种最初的混乱导致了儿童将自己的观点置于首要位置。成人对儿童的心理约束，更不用说躯体行为约束，也绝对无法避免儿童与成人关系中的自我中心性。在服从于成人并将其置于远高于自己的地位时，儿童也经常将成人降低到自己的级别，如同某些天真的信徒在尊重神一样。这导致了儿童妥协于上级的观点，而放弃自己的观点，无法做到二者之间的良好协调。

（2）思维的发生

智慧具备行为一般修正的功能，受语言和社会化的影响，其在幼儿时期从简单的感知运动或实践智慧转变为思维本身。语言使主体能够描述他的行为，允许个体重新组合过往（唤起主体接触过但目前并不存在在场客体的记忆），并预期未来。这些尚未执行的行为，有时会被文字替代，也可能从未被实际执行。这是思维的起始。与此同时，语言导致行为社会化，产生的思维也不再完全与自我有关；从现在开始，思维与更广泛的交流系统有关。语言实际上是属于每个人的概念和思维的载体，它用强大的集体概念体系强化了个人的思维。儿童一旦掌握了这些词语，便沉浸于这些概念中。

思维如同一切行为，儿童无法一开始就使自己去适应新现实，而只能不断改变、使其适合自我，并开始努力将它们纳入自己的活动中。这种自我中心的同化是思维开始的象征，也是社会化进程的特征。在2到7岁的每一个阶段，都能发现两种极端思维形式之间的所有过渡，但第一种形式会替代于第二种。这些形式中的第一种通过纯粹的整合或同化来思考，其中自我中心性排除了一切的客观性。第二种形式是思维适应于他人和现实，为逻辑思维做准备。大多数儿童的思维在这两个极端之间摇摆不定。

纯粹的自我中心思想是一种可能被称为"象征性游戏"的游戏。实际上，每种形式的心理活动最初都是在游戏中进行的。无论如何，游戏组成了这些活动的功能行为。因此，认知活动始于游戏，而后，游戏又强化了认知活动。在语言出现之前，感知运动功能用于纯粹的运动游戏，其中动作和感知被整合，并不受思维或社会化的干预。相反，在集体生活（7至12岁）的水平上，孩子们参与了包含某些共同约束规则的游戏。在两个极端之间，有一种独特的游戏形式具有幼儿的特点。它应用思维，但几乎专有特性，且具有最少的集体要素。这是象征性游戏或具有想象力和模仿的游戏。这种游戏有很多例子，玩布娃娃、过家家等等。很容易看出，这种象征游戏构成了真正的思维活动，但基本上仍然是以自我为中心。它的功能是将真实的物体转换成个体所期望的来满足自我。玩布娃娃的孩子将生活重塑成他想要的那样。他释放所有的快乐，解决所有的冲突。最重要的是，他通过虚构来弥补和完成现实。

象征游戏不是让主体服从于现实，而是将现实同化到自我中。如果语言介入这种想象思维，主要是通过图片或符号。符号当然是一个标志，就像一个字或口头语言标志，它是由个体详述表征个人自己的标志，不需要他人的帮助，且经常只能被主体自己理解，因为图像指向个人已经经历过的记忆和状态。因此，象征游戏体现了儿童纯粹状

态下的自我中心思维。在这方面，只有幻想和梦想才能达到。

在另一个极端，有一种在幼儿时期被发现的最具现实主义的思维形式，即直觉思维。从某种意义上说，感知—运动的经验和协调可以重构或预期，这要归功于使用表征的能力。我们稍后再回到这种思维形式（在后面的C中），因为直觉在某种程度上是儿童早期的逻辑。

在这两种极端的思维之间，有一种纯粹的言语思维，与游戏相反，但比起直觉来，更多地从现实中脱离出来。这是2至7岁儿童的日常思维。非常有趣的是，这种思维延续了同化的机制和语前时期的现实建构。

为了了解幼儿如何自发地思考，最好的方法是在儿童开始说话时，就收集和分析他们提出的许多问题。在这些问题中，最初的问题简单指向想要的物体"在哪里"以及不太了解的物体"叫什么"，即"这是什么？"从3岁（有时甚至更早）到7岁，一个愈加频繁出现的问题是众所周知的幼儿的"为什么"，成人有时不得不艰苦地寻找答案。"为什么"这个词的一般意义是什么？"为什么"对成年人来说，可能具有两种不同的含义：目标（"你为什么要走这条路？"）或原因（"为什么物体会下落？"）。对于幼儿来说，"为什么"似乎介于目标和原因之间，其含义尚未分化，但它同时意指二者。一个6岁的儿童可能会指着一个朝着山坡下滚动的大理石弹珠，问"它为什么会滚动？"如果他被告知"因为它处在一个斜坡上"，这是一个独特的物理因果回复，儿童如果对这个解释不满意，会接下来问另外一个问题："它知道你在下面吗？"虽然儿童可能有某些早年时期的"万物有灵论"，但他们肯定不会把人类意图归属于弹珠，这也不应该被粗略地解释为拟人化。尽管如此，对于儿童来说，这些针对性解释并不令人满意，因为他们认为运动必然朝向终点，结果是令人困惑的目的性和方向性。因此，儿童想知道弹珠运动的原因和目的。

此外，儿童所提诸多的"为什么"对成人来说较为模糊，成人在对孩子的问题做出满意答复方面有些困难，因为许多问题与现象或事件相关，并无确切"理由"，只是因为事件的偶然性。之前我们提到的同一个6岁男孩，他提出的关于在日内瓦有两座萨(?)山（Saleves），而在策马特（Zermatt）只有一座马特合恩峰（Matterhorn）的问题令人惊讶："为什么日内瓦有两座山（Saleves）？"接下来，有一天他问道："为什么日内瓦湖不如伯尔尼(?)那么远？"我们不知该如何回答这些奇怪的问题，于是就问同龄其他孩子该如何作答。做出答复对他们来说并无困难："大山可用于大人和大型比赛，小山可用于儿童和小步行。日内瓦湖不如伯尔尼(?)那么远，是因为每个城市都有自己的湖。"换句话说，在自然界中，一切都是以人为本的，按照既定和明智的计划"为人"而生的。因此，在通过"为什么"去寻求事物存在的理由时，该理由兼具目的性与决定性，主要是因为他相信，有一种普遍理由，可用于解答儿童遇到偶然现象时提出的疑问。

简而言之，分析儿童如何提出问题，表明其思维在新的现实表征层面仍具有自我中心主义的特征，这是相对于实际世界的组成而言。在这一水平上，儿童已脱离自我中心

主义)。一切都会发生，就像实际的行动格式被转移到这一新层面上，不仅仅渗透到我们刚刚看到的决定论，还渗透到其他各方面。

童年万物有灵论趋向于将事物设想为有生命的物体并赋予其意图①。在幼儿期，客体有生命，是因为其活动对人类有益：燃烧的灯，加热的炉子，发光的月亮，等等。此后，生命仅被归结于移动的物体，再后仅限于能移动自身的物体，如太阳和风。意识与生命相关联，该意识并不等同于人类的意识，但具备事物完成行动所必需的最低限度的知识和意图，最重要的是能够将自己移动到指定的目标（因此，云知道自己因为会带来雨而移动，最重要的是自己带来了夜晚：夜晚是在人们睡觉时，一朵巨大的乌云布满天空）。

后来，只有自发运动才具有意识。例如，云不再知道，"因为风推动它们"。关于风，虽然它并不和人一样知道什么，"因为它不是一个人"；然而，"风知道它在吹，是因为它是正在吹动的风"。而星星特别是月亮，月亮跟随着我们走，当我们改变路线时，也会跟在我们身后。由詹姆斯(W. James)②研究的一个聋哑被试甚至认为，当他在偷窃时，月亮会谴责他，并将其反思延伸至怀疑月亮是否可能与不久前去世的母亲有关的地步。一个正常儿童，他们几乎一致认为月亮在跟随着他们走，以同样的方式也跟随着他们时，月亮会对在相反方向散步的人做些什么。相比之下，一天后，这个孩子回答："那它又在做什么？"(皮亚杰，1951(c))于是以让他们相信，每一轮月亮都在我们运动中，月球明显在运动。

显而易见，这种万物有灵论，如同之前已经讨论的决定论一样，都可以将事物同化至自己的活动中。但是在婴儿缺乏运动的自我中心导致自我和外界之间缺乏分化，而不是自我意识的自恋膨胀，所以万物有灵论和决定论是连在一起，成为内部或主观世界与物理世界之间缺乏分化。实际上，幼儿倾向于使没有活动能力的机体拟人化，并使心理世界物质化。对他来说，声音，无论是口中的声音还是"藏在事物背后的声音"，这种声音是"从风中"来的（就像希腊"anima""psyche""rouach"等古语的一样）。梦想是由夜光(月亮、路灯)或充满房间的空气本身发出的图片，通常有些可用。之后，梦想被认为是来自我们自己，但是我们睡着时在床上或在房间里看时出现于大脑中的图像。当我们看到自己处在一个梦境中时，我们有一种奇怪的感觉，即我们正在床上观看梦想，但也处于"梦境中"。梦境具有儿童的双重感受之类的功能。在我们看来，我们不认为儿童与原始人的思维(我们将进一步研究与希腊物理学的相似之处)之间可能的相似之处是由于任何遗传的结果：心理发展规律的持久性足以解释这些相似性，因为所有人，包括"原始人"，都始于儿童，儿童思维早于我们最古老的祖先。

对于决定论和万物有灵论，人们可能会增加人为主义，认为一切都是由人类创造

① 以下研究(第26—28页)大部分来自皮亚杰在1951年(b)(c)的著作。

② 可能是詹姆斯(James)在[illegible]文章中[illegible]描述了[illegible]聋哑者[illegible](d'Estrel)

的，或是圣人以人类的方式创造事物。儿童并未发现人造主义和万物有灵论之间的矛盾，因为对儿童来说，婴儿是被制造出来的活物。整个世界都是被制造出来：群山在"成长"，因为石头是被制造出来，而后被种植；湖泊已被挖空，长期以来，儿童认为城市是在邻近的湖泊存在之前建成的。

儿童早期发展的因果关系的总特征，是心理与身体之间缺乏分化以及智慧的自我中心。自然法则与具约束力的道德法以及确定论被儿童混为一谈。船只浮在水面因为它们必须漂浮，月亮只在夜晚发光，"因为这不是月亮所能决定的"。运动是一种中转状态，旨在终止运动。泉水流动是因为它们有进入湖泊的冲力，但这种冲力并不容许它们冲上山脉。力的想法产生了特殊奇特的命题。力量是积极的和根本的，它与每个机体相关联，但不可传递。如同亚里士多德的物理学一样，身体的运动通过结合外部动机和内驱力加以解释，这两者都是必要的。例如，云被风推动，但它们在向前移动时也会自己产生风力。这种解释让我们想起由儿童本人阐述的有关投掷弹珠的互动解释。当球被投掷时，并不会因为手的位移所产生的气流和球本身运动时所产生的气流而立即落地。同样地，河水通过与石头的接触，在石头上流动通过时所获得的冲力而移动。

总而言之，这种早期思维的不同表现形式与它们的前逻辑性质是一致的。它们都表现出对儿童自身活动的现实变形的同化。身体运动指向一个目标，因为儿童自己的运动是有目标指引的。力量是活跃的和实质性的，因为它是在肌肉力量的模型基础上构想出来的。物质现实是动态生动的，且必须遵守自然法则。简而言之，所有的现实都可用自我力模型来解释。这种自我中心的同化模式被广泛应用于象征性表演，并于言语思维，它能够在特定实验条件下更精确地"[illegible]化"。这就是我们将要考察的直觉机制发展的一个方面。

(3) 直觉

有一种特质在儿童思维中脱颖而出：他不断做出主张，却无法用事实支持其主张。缺乏证据支持出于这一年龄儿童的社会行为特征，即因为儿童无法将自我的观点和他人的观点分化而形成的自我中心性。只有相信他人，我们才能找到我们所持主张的证据。我们总是毫不犹豫地相信自己，直到我们学会考虑他人的反对意见，并以反思的形式将这些讨论内化。在质疑7岁以下的儿童时，我们会发现儿童常常缺乏证据，无法找到理由支持其主张，在通过反思如何得出结论进行概括方面遭遇困难。同理，孩子在七至八岁时，不知道如何定义自己所使用的概念，并限制着自己指定相应的对象，或者通过其用处来对其加以定义，"它可用于……"。他受到决定论的影响，也受到他在论证自己所使用的概念方面所遇到的困难的影响。

可以说，这个年龄的儿童无法表达想法，而且其真实领域仍局限于行动和操作领域。毫无疑问，这是真实的，但即使在这个领域，他是否真的更"合乎逻辑"？我们将对"实践智慧"和应用于以实操为基础的知识思维进行区分。

实践智慧在2至7岁之间起着相当大的作用。一方面，它从前言语时期开始，延续

了感知运动智慧，另一方面为成人即将发展的思维技能做准备。这种发展中的实践智慧已经通过许多巧妙的装置（通过各种各样的中介装备，如棍棒、钩子、推动器等触及物体）进行了研究，并且已经表明，儿童的行动往往比其语言具有更高级别的发展。但是，即使在这个实践领域，已经观察到所有各种最初形式的积极行为，会让人想起之前观察到的同级别的前逻辑思维①(Rey,1935)。

让我们回到这个发展时期的思维，尝试用实验的而不是语言来进行分析。当面对特定材料的操作时，孩子的行为如何？他所做的每一个肯定，是否都可以通过与事实直接联系来加以验证？他会逻辑推理吗？同化的格式是否会保留部分的自我中心性？同时是否会尽可能地同化正在进行的关系？实验清晰表明，7岁前儿童处于前逻辑阶段。在前逻辑阶段，儿童以表征图像和"心理经验"来替代直觉机制。前者延续了感知运动格式却并未真正进行理性协调，而后者，即直觉机制，则是知觉和运动的简单内化。

我们先举一个具体的例子②。呈现6个或8个蓝色光盘队列，且光盘之间间隔以相同的缝隙相互对齐，然后要求儿童从旁边的一堆光盘中挑出相同数量的红色光盘。一般而言，4至5岁时，儿童将构建一个与蓝色光盘长度完全相同的红色光盘队列，但不会考虑元素的数量，也不会将每个红色光盘对应于每个蓝色光盘。在此，我们看到的是直觉的最初形式，其中包括仅通过所占据的空间来评估数量，即重视整个集合的整体知觉质量，而不考虑其组成关系。相比之下，5到6岁之间，儿童有一个更有趣的反应：孩子拿红色光盘来与蓝色光盘进行匹配，并得出结论，认为每个元素间的对应关系导致两个系列的等同关系。但是，如果我们将处于红色系列末端的一个光盘取走，那它们在空间上就不再完全一一对应地处于蓝色系列之下，而是有点错开一些，那么即使没有看到任何东西被添加或减少，儿童也会认为这两个系列不再等同，并认为较长的系列包含"更多光盘"。如果将一系列盘片堆叠在一起，而另一系列却保持原样不动，则两个系列的明显等同性将被进一步破坏。因此，只要存在视觉或光学对应关系，它们之间就存在着等同关系，但这种等同性并不通过任何逻辑手段加以维持。换句话说，这不是一个理性操作，而只是一种直觉。这种直觉是表达性的而不是全局性的，但它还是直觉的，即受到知觉的束缚。

这样的直觉包括什么？另外两个例子就足以做出说明③。第一，呈现给被试三个不同颜色的彩球A、B、C，将三个彩球沿直线排成一行，然后渐次通过一根中空的管子。儿童最初按照A、B、C的顺序看到球，之后也期待以同样的顺序在管子的另一端看到

① 不幸的是，皮亚杰选用了短语"前逻辑"。虽然皮亚杰采用这个短语，只意味着约七岁以前的儿童尚未表现出完整的逻辑系统，但其他人却将这个短语理解成幼儿是逻辑或非逻辑的。正如之后论文所示，皮亚杰认为幼儿处于前运算阶段，以此来修正这一错误理解。但"前"这个字从字面意义上来说意味着运算之前、为其做准备的一个阶段，而不是完全缺乏逻辑计算的阶段。

② 以下研究（第[illegible]页）在皮亚杰在[illegible]年[illegible]的著作中有更全面的报道。

③ 以下研究（第31—32页）来自皮亚杰在1946年(b)的著作。

球。他们的直觉是正确的。但如果管子在球重现之前以相反的方向旋转180度呢？最年幼的儿童无法预期C、B、A的顺序，而是会惊讶于这一结果。当他们可以通过明确的直觉来预见结果时，管子可以两次旋转，这样在一个方向上，顺序依次为C、B、A，而在另一个方向上则呈现A、B、C的顺序。他们不仅不理解，而且当他们在第一序列中先看到A，在第二个系列中先看到C后，那么会期待再下次中会看到中间的球处于领先位置！第二，当两个不同客体遵循相同的路径和相同的方向，第一个客体超过第二个客体时，所有年龄段的儿童，都会得出结论，第一个客体"更快"。但是，如果第一个客体因为走的路线较长而没有赶上第二个客体或处于落后位置的情况下，或者当两个客体跟随两个同心圆运动时，即使两条路线之间存在很大的差异，孩子也无法理解速度的不等。因此，速度的直觉仅限于某些客体超越其他客体的知觉，并不包括对时间和距离之间关系的理解，即便年长儿童和成人也可能是如此表现。

这些遵循A、B、C顺序或超越这一顺序的空间或时空关系的基本直觉是什么？它们只是知觉或行为格式，即感知—运动格式，转置或内化为表征。它们是处于实际经验和"心理经验"之间的现实图片或模拟。它们不是逻辑的操作，可以被一般化，并和其他格式组合在一起。

为了使运算化并使其转入逻辑系统，这些直觉还缺些什么呢？它们无法延长主体已熟悉的行为，使其变得灵活和具可逆性。初级直觉总是以刚性和不可逆性为特征。它们等同于知觉格式和以特定的不可逆转的顺序进行的习惯。所有有效的习惯都是不可逆转的。例如，一个习惯于从左到右写字的人，要实现从右到左写字，将需要一个全新的学习过程（对阿拉伯人来说反之亦然）。知觉也是如此，因为它们遵循一个单向的过程，并且感知—运动智慧的行为朝向一个目标，但并不会往回发展（除了某些特殊情况）。因此，幼儿的思维一开始是不可逆的，当知觉和动作以表征形式内化时，它们仍然是相对稳定和不可逆的。初级直觉不过是将感知—运动格式转化为思维行为，自然继承了感知—运动格式的特征。初级直觉是一种积极的习得，只要在可逆灵活性方面将内化行动延长到足以将直觉转化为"运算"即可。

实际上，直观的直觉在这方面取得了一定的进展。初级直觉只是整体行动的表征，而直观的直觉在双重意义上均超越了初级直觉：它可以预见行动的后果，并重建之前的状态。然而，直观的直觉仍然是不可逆的。例如，需求改变元素投影装置，那么儿童心里上就不能将各元素按原来的顺序放置。如果内有彩球的管子旋转180度，那么其相反的顺序就脱离了主体的直观预期，等等。然而，预期和重构的出现为可逆性做好准备。它们构成了初始直觉的规则，且该规则为后期运算做好准备。直观的直觉能够获得比单独的感知—运动行为更稳定和更灵活的平衡。因此，这个阶段的思维在前言语智慧上表现出很大的进步。与逻辑相比，直觉由于缺乏可逆性而处于较不稳定的平衡状态，但与前言语行为相比，它明确标志着平衡的进步。

(4) 情感生活

行动的转变，是社会化开始的副产品，它不仅影响智慧和思维，而且对情感生活产生深刻的影响。正如我们在前言中看到的，情感发展与智慧机能的发展是紧密相连的，因为这是每个行动的两个不可分割的方面。在所有行为中，动机和激情的活力揭示了情感的一面，而行为采用手段的技巧和调整构成了感知运动的、认知或理性的一方面。从来没有纯粹的智慧行动，其间有无数的情感、兴趣、价值观等因素在进行干预，就像在解决数学问题中一样。同样，也从来没有一种纯粹的情感行为，例如，爱是以理解为先决条件的。这些因素在客体相关的行为以及人际行为中无处不在，因为其中一个因素总是以另一个因素为先决条件。有些人对人比对事物或抽象物更感兴趣，反之亦然，这使得前者更富有情感，而后者则相对缺乏情感，这只是一个不同行为和不同情感的问题。每一个体都必须兼顾智慧和情感。

在我们正在考虑的发展水平上，有三种新的情感发展：与行动社会化有关的人际情感（情感、同情和反感）的发展；主观的道德情感的出现是成人与儿童之间关系的副产品；和兴趣与价值观的关联，一般与直觉思维相关。

让我们从第三种情感开始，因为它是最基本的情感。实际上，兴趣是需求的延展，它代表客体和需求之间的关系。一个客体之所以令人感兴趣，是因为在某种程度上它满足了某种需求。兴趣指引每一种心理同化行为的正确方向。心理同化是将客体纳入主体的活动，而客体与自我之间的这种结合关系，就是最直接意义上的兴趣（"相互之间"）。因此，兴趣始于心理生活，在感知运动和智慧的发展中起着至关重要的作用。但是随着直觉思维的发展，兴趣会日益多样化并分化，并导致了意味着兴趣与兴趣所产生的价值观的激励机制之间的逐渐分离。

兴趣以两种互补形式出现。一方面，正如克拉帕雷德（Claparède）已经表明的那样，它是能量调节器。它的介入激活了内部储备的力量，让工作变得有趣，从而使其显得容易，疲劳减弱。正是出于这个原因，例如，当任务符合学生的兴趣，研究与他们的需求一致时，学生会取得更好的进步。另一方面，兴趣意味着一种价值体系，换句话说，其构成了通过将更复杂的目标分配给具体行为从而在心理发展过程中逐渐分化的"兴趣群"（相对于"兴趣"）[1]。这些价值观依靠另一套调节系统来打开内在的力量，但不依赖于这些力量，而是通过纳入新的力量或者新的外部因素不停地完成活动，来保证或重建自我平衡。正因为如此，在幼儿期，我们可以注意到他们在用词、画画、图片、节奏以及某些体育锻炼等方面表现出极大兴趣。这些现实获得了主体赋予的价值，因为在某种程度上它们满足了主体的需要。主体的需求反过来依赖于其瞬间的心理平衡，尤其是保持平衡所必需的新结合。

[1] "兴趣"这一词在法语中具有含义上的一些特点，具有双重含义，取决于它是以单数还是复数形式被使用。单数是指主体的动机或部分努力，复数则是指奋斗的目标。

与兴趣或与活动有关的价值观念密切相关的是自我评价的感受，即众所周知的"低劣感"或"优越感"。主体将自己活动的成败纳入一种长久的价值量表，成功提高其自豪感，而失败使其对未来行为失去信心。结果，个人慢慢学会评价自我，这一因素可能会对其整体发展产生重大影响。有些是某些失败的事实引起，但更多是由于想象中的失败而导致的。

由众多价值观构成的系统会对人际关系情感产生重大影响。正如与直觉思维或表象思维联系在一起，由于语言和言语符号的存在以及个人间的知识交流，个体与他人间的自发情感也在愈益丰富的价值观交换中发展起来。一旦幼儿与他人有了交流，一种模糊的同情和反感就会得以发展，从而产生或丰富了我们已经论述过的可见的基本情感并不断分化。一般情况下，个体会对那些自己感兴趣的事物做出回应，并对给予自己高度评价的人表现出其情感。其情感有两方面：一方面是积极的相互评价，另一方面是有一套共同的价值观。彼此喜欢的人总可以通过语言表达的方式说出来，如"相处得很好""意味相同"等等，在这些共同价值观的基础上进行积极的相互评价。相反，反感源于低评价，没有共同的品味和共同的价值观。要考察儿童人际关系中的自发情感，可以观察幼儿选择的第一个朋友，或者他们对陌生成人的反应。

关于儿童对父母的爱，仅靠关系相同的价值观是无法解释的；实际上幼儿的所有价值取决于其父母这个形象。在这种构成与人际间价值观中，特别值得注意的是，幼儿会为他认为是上级的人，如其父母及某些老人，在心中上有所保留。这些特别的情感与单方面的评价，即尊重有关。尊重包括情感和畏惧，它和是情感关系中存在不平等的结果。正如博维(Bovet,1925)证明的那样，尊重是第一种道德情感的源泉，因为受尊重的人提出的主体对自己在友情中指令和警告，让他们感受到责任，从而产生责任感。

儿童的第一道德规范是服从，长期以来好的第一个标准是父母的意愿。因此产生的道德价值观是规范的价值观，它们不再是由简单的自发规则，如共情、反感所决定，而是由于尊重以及类似的规则。那么我们可否将这种信念，在幼儿期，人际间情感会达到我们称之为情感的水平（与逻辑运算相比较），即所有的价值体系是否合理地相互影响，就像自发的直觉一样呢？事实似乎不是这样，因为孩子的第一种道德感仍然是直觉的，就像这一发展时期的思维本身一样。幼儿的道德基本上是他律的，即受制于外界，有如其所尊重的人或父母的意愿。有一个极有趣的道德行为与分析儿童的评价系统，例如说谎②，也很有趣。由于单方面的尊重机制，在儿童理解真理的价值或说谎的本质之前，他们就接受并认识了或关说谎行为的规则。通过玩耍和想象的习惯以及自发的思维（未经证实、不顾真实客观性而将现实同化于自己的活动中），导致幼儿修改现实，并扭

① [illegible]况一样。德国作者称之为"Trotzalter(儿童的反抗期)"(骄傲或精神时代)。

② 第37—38页提到的关于儿童谎言的材料是基于皮亚杰在1948年的研究。

曲事实以符合其愿望。我们将儿童这种无心理负担地扭曲事实、行为说成的"假谎言"(The Sterns (1931)"Scheinlüge")。但是儿童接受了诚实的观点，并认为他因自己的"谎言"被指责或惩罚是正确的。但是他如何评价自己的"谎言"呢？一起初，儿童认为只要他能最终告知同伴，撒谎就没有什么"不好"。只有对成人撒谎才被禁止，因为成人严禁谎言。之后儿童感觉，不管其意图如何，谎言越是与现实相关，越糟糕。例如，要求儿童比较两个谎言：在老师尚未批改完试卷时，告诉他的母亲他在学校取得了好成绩；或者告诉母亲他被一只像牛一样高的狗吓坏了。儿童认为，第一个谎言意在获取不合理的奖励，而第二个则是简单地夸大事实一些而已。第一个似乎并"不太糟"，因为儿童有时候会取得良好成绩，最重要的是因为这个谎言被母亲看起来足够合理！第二个"谎言"更糟糕，因为"狗从来不像牛那么大"。因此必须到更高的年龄阶段。这种相当典型的反应是最有启发性的。最近在鲁汶(Louvain)大学进行的一项研究中也得到证实。它们显示了第一种道德价值观来自单方面的尊重，以及这些价值是怎样依据其字义而不是根据意图进行解释。为了把这些非正规的价值观整合到常态的一般体系，道德情感必须达到一定的自主，而且这种尊重应该不再是单方面的，而是相互的。朋友之间的这种感受发展时，对一个朋友撒谎和对成人撒谎，是"一样糟糕"的，甚至更糟糕。

总而言之，兴趣、自我评价、自发的人际价值和自发的道德价值似乎构成了这一发展阶段情感生活的主要内容。

3. 儿童期(7—12 岁)

7岁，正式教育真正开始，是心理发展的决定性转折点。在每一个复杂的心理生活领域，无论是智慧、情感、社会关系还是个人活动，都会出现新的组织形式。这些新的组织形式保证了上一时期已经概括的建构的完成和更稳定的均衡，并开启了不间断的一系列新建构。

通过这些错综复杂的事件，我们将继续与上一部分相同的思路。我们将从社会和个人的整体行动开始，首先分析这一时期的智慧和情感方面的发展。

(1) 行为社会化的进程

在一个注重活动的学校里，儿童在小组中或单独自由工作或者互相合作交流，这些儿童和其他年幼儿童间存在巨大差异。对年幼儿童来说，个体活动与合作之间没有明显的分界线。幼儿说话时，并不知道对方是否在听。他们中的几个人可能在同一个项目上工作，但并不知道他们是否真正在互相帮助。大龄儿童则在两个方面有进步：首先在工作时个人能集中注意力，以及在群体中能有效合作。可以说7岁开始的这些行为的两方面实际上是相辅相成的。二者同出于同样的来源。实际上，它们非常紧密地联系在一起，以至于我们很难判断儿童是否已经有了一定的反思能力，因为他已经学会与他人合作，反之亦然。

7岁左右，儿童开始有合作能力，因为他不再将自己的观点与他人的观点混为一谈。他能够将自己的观点与别人的观点区分开来，并协调这些不同的观点。这在儿童的讨论中是显而易见。现在儿童可能进行真正的讨论，因为他们开始理解他人的观点，并为自己的信念寻找理由或证据。儿童之间的解释在思维层面上发展，而不仅限于躯体行为层面。"自我中心"语言几乎已全消失，儿童自发的言谈的结构证明了他需要在思想和逻辑证据之间建立联系。

7岁以后，在儿童的集体行为中，其社会态度发生了显著的变化。我们在涉及规则的游戏中可以观察到的，诸如弹珠之类的集体游戏，严格规定了许多规则，定义了弹珠的方式、如何放置、连续出击的顺序、击中的权利，等等。这是一个游戏，至少在我们国家完全属于[illegible]，不超过小学阶段。弹珠的游戏涉及[illegible]规则，其[illegible]用中[illegible]要求的[illegible]构成了特别有[illegible]。这[illegible]传承，以[illegible]的力量代代相传。现在在幼儿期，1至3岁的[illegible]年长儿童，[illegible]。但是每个孩子只知道少许规则，在游戏过程中，他们并不[illegible]同伴儿童的游戏规则，每个人都以自己的并不与他人一致的方式玩耍。在游戏结束时，询问年幼儿童[illegible]，他们会对这个问题感到十分惊讶，因为在他们来看，每个人都是赢家。在这个年龄段，[illegible]。相比之下，7岁及7岁以上的儿童[illegible]，他们并不了解所有的游戏规则，但他们至少对特定游戏中的规则[illegible]一致，并在一致[illegible]之日，[illegible]相制约，以维护[illegible]。"赢"[illegible]有集体意义[illegible]，是在规范的竞赛中取得胜利，[illegible]以[illegible]为前提。

个体行为与社会行为的[illegible]，其[illegible]在[illegible]这一[illegible]也是[illegible]这些转变的本质在于，儿童[illegible]能够进行[illegible]。7、8岁的儿童会[illegible]行动，之[illegible]开始[illegible]的反思过程，而不再是幼儿的[illegible]行为，以及[illegible]的信念和认知上的自我中心。反思只不过是内心的[illegible]，也就是说，与自己进行讨论，就像进行实际的[illegible]与对手进行讨论。[illegible]可以说，反思是内化的社会讨论（[illegible]是以内化语言为前提条件），这种[illegible]一般[illegible]，个体总是以对自我[illegible]从他人身上获得的行为与[illegible]。相反，社会化讨论也可以被[illegible]外化的反思。[illegible]有的人[illegible]为都是社会的和个体的，所以这个问题，就像[illegible]问题一样，又回到了到底是鸡生蛋，还是蛋生鸡。

重要的[illegible]是，在这两个方面，7岁儿童开始从自己的社会的和认知的自我中心中脱离出来，开始有能力进行新的协调，这对智慧和情感发展至关重要。在智慧方面，逻辑开始建构[illegible]逻辑[illegible]的关系体系，可以协调[illegible]个体之间的观点，以及同一个体接

① 这里[illegible]人们[illegible]乔治·赫伯特·米德（George Herbert Mead）[illegible]的观点。在[illegible]"思维……[illegible]他人[illegible]的角色也扮演了自己的角色"（Op. cit.，42页）。

连而来的知觉或直觉。在情感方面，同样的社会和个体协调系统产生了与幼儿的自观他律道德形成鲜明对照的合作和个人自律道德。这一新的价值观系统在情感领域等同于智慧领域的逻辑。促进逻辑和道德协调的心理工具，是智慧运算和情感领域的意志。在此，我们有两个新的现实，正如我们将看到的，它们密切相连，因为二者都是由最初自我中心的反转或转换得来的。

(2) 思维的发展进程

当世界的因果关系在表征的自我中心形式（归基于儿童自身的活动），在如上所述因素的影响下逐渐减弱时，新的解释产生了。新解释来自之前的解释，但进行了修正。值得注意的是，首先出现的是那些类似于希腊人在神话阐释衰落时提出的某些理论。

因果关系最简单的形式之一是通过识别将它进行解释。在这一年龄段，儿童思维的特征是万物有灵论和人为主义的混合体。关于星星的起源（对孩子来说这是一个奇怪的问题，但是他们经常自发地提出该问题），最初的因果关系是同一的，例如"太阳出现，是因为我们出生了"和"它因为我们的成长而成长"。当自我中心消减时，儿童在持有恒星成长的观念的同时，并不认为它们是由人类或拟人的手段制造出来的，而是通过其他自然体促成的，在这一看，其形成也更容易被理解。因此，太阳和月亮是从云层中而来的，小块云彩在增长，"小月亮"也常在我们眼前成长；但云层本身来自烟雾或空气。石头是从地球而来，而地球由水而来，等等。当事物不再像生物一样生长时，儿童不再追溯其有生命生物过程，而是追溯到转变过程。很容易看出这些阐释和古希腊曾经流行一时的米利都学派的物质理论。"成长本质"及事物的"成长本性"是这些哲学家关注的命题，他们的万物有生命论和儿童的万物有灵论之间密切相关。

这些早期的解释包括什么呢？儿童期的万物有灵论是否直接给基于同一性原则的因果论让步？这一众所周知的逻辑等式，是否已用某些哲学家令人信服的方式决定理由呢？当然这些发展证明了自我中心的同化和万物有灵论、决定论和人为主义的原则正在转化为合理同化，即通过理由本身构成现实，但这种合理同化比纯粹和简单的识别复杂得多。

如果不再追随孩子们关于诸如自然、山脉和河流这些只能在言语层面上加以处理的遥远的现实问题，个体会对其真实性和合理性提出疑问，并感到惊讶。……，这时，儿童

---

① 在此皮亚杰可能指的是米利都的哲学学派。米利都（爱奥尼亚的一个古希腊城市）在公元前494年被波斯人摧毁。他们的三个哲学家分别是泰勒斯（Thales）、阿那克西曼德（Anaximander）和阿那克西米尼（Anaximenes）。泰勒斯认为，一切事物都由水构成，阿那克西米尼认为，基本物质是空气。皮亚杰提出了儿童与前苏格拉底哲学家的思想之间的相似之处，具体可见其题为《儿童哲学》的文章(Piaget,1931)。

② 在此皮亚杰可能很好地参考了黑格尔哲学学派，其中所有的一切方法，包括因果关系，都可以通过更高级的综合，来归入同一性原则。

能够适当做出原子论的解释：这种情况始于儿童开始计数时。在继续进行比较前，我们先回想一下，希腊人继推测物质的蜕变后很快就发现了原子论，并且特别注意到，第一个原子论者可能是毕达哥拉斯，他认为物质的组成是以物质数量或物质的不连续点为依据的。当然，儿童并未文化，且不同于希腊哲学家，这种情况少有例外（虽然也有一些），因为他们并未建立起一个系统。但是经验允许的时候，他确实会求助于一个明确的相当合理的原子论。

在这方面，最简单的实验包括向孩子们呈现两个相同形状和大小的水杯，注入四分之三的水。将两块糖放入一杯水中，然后提问儿童水位会不会升高。当糖浸没后，重新测量水位，并给玻璃杯称重，以表明含糖的杯子要比另一个杯子重。当糖溶解后，询问以下问题：

(a) 一旦糖溶解，任何东西都会留在水中吗？

(b) 这杯水比装清水的杯子更重还是一样重？

(c) 糖水杯的水位会下降到与另一个玻璃杯相同的水位，还是保持原样？

儿童被要求答复并给出理由。一旦完全溶解后，糖水的重量和体积（水平）保持不变，儿童做出这一答复的方式说明他们仍延续以前的一些认识。在接下来的年龄段，我们也能观察到儿童清晰和规律性的变化，它们也可作为精神发育迟滞研究中的诊断程序（Inhelder，1943）。首先，不到7岁的孩子通常会否认溶解的糖的守恒，以及相关的重量和体积的守恒。对他来说，糖溶解意味着它完全消失，不再存在。确实，糖水的味道依然存在，但对年幼儿童来说，味道也一定会像气味和阴影消失一样，在几个小时或几天内消散。相反，大约7岁时，儿童开始理解溶解的糖仍保留在水中，即物质守恒。但是以何种形式？对于一些物体，它可用变形变质来加以解释，变成水或液化成糖浆与水混合在一起。有些更高级的儿童提出了其他的观点。例如，他在溶解过程中，看到糖块碎成"小颗粒"，而且儿童意识到这些"小颗粒"变得越来越小，就很容易理解，水中仍然含有看不见的"小球"的存在，还有儿童补充说，"是这些物质让水的味道甘甜"。因此，正如一位人们熟悉的科学家幽默的评论，原子论是打着"碎屑或粉尘的形而上学"的幌子出现的。但它仍然是一个质的原子，因为这些"小球"既没有重量，也没有体积，孩子预计重量会消失，水位在糖溶解后下降。儿童在9岁的时候，会以同样的方式对物质进行推理，但是添加了一个基本要素：每个小球都有自己的重量，如果所有的各部分重量都加在一起，就会达到放入水中的糖块的重量。相比之下，虽然儿童能够对重量守恒有一个这样微妙的先验解释，但他无法做到相同的体积守恒，因而预期糖溶解后水位下降。最后，在11至12岁，儿童会将自己的解释模式泛化到体积，因为每个小球都占据着自己的小空间，这些空间的总和将等同于被放入的糖块占据的空间，因此水位不会下降。

这就是儿童的原子论。这个例子不是唯一的。当一种爆米花加热时，可以得到类似

① [illegible] Inhelder [illegible]年的著作

的与之相反的解释。对于幼儿，会认为物质增加；7岁时认为物质守恒，并不增加，它只是膨胀，重量发生变化；在9至10岁间，重量不变但体积发生变化；12岁时，由于面粉是由体积不变的不可见的颗粒组成的，所以这些粉末颗粒只是相互分离，被热空气隔开。

这种显著的原子性不是由于粒子或面粉一类明显的颗粒表征，而是由于其表示的演绎过程：整体可由部分的组成来加以解释，这个部分的实际运算为前提条件，反过来，又以重组或加去的实际运算以及通过集中或扩展而发生的位移为前提条件（如前苏格拉底时期）。最重要的是，它以守恒的完整原则为前提，表明了在作中的运算被组合成为封闭和连贯的系统，其中守恒代表“不变量”。

我们观察到了永久性概念的早期表现：它不断地与物质、重量和体积相关联。这在其他实验中很容易证明。例如，给儿童两个相同大小和重量的黏土小球，将其中一个球捏成手掌的香肠、香蕉或饼状。7岁以前，儿童会认为物质的数量、重量和体积都发生了变化。7至8岁，他看到了物质的恒定性，但仍然相信其他质量发生变化。9岁时，他承认重量的守恒，但不承认体积的守恒。11至12岁期间，他认识到了体积的守恒。我们也很容易证明，7岁时，儿童已获得了许多其他守恒观念，这些守恒支持了儿童思维的发展，但在幼儿阶段全不具备。只有在7岁以后，他们才发现长度、表面、不连续的整体的守恒等。这些不变与思想在概念层面上等同于我们在“客体”的感知运动格式上已经看到的行动的实际不变性。

我们该如何阐述这些从早年的直觉期思维中分化出来的守恒概念？就像以上不同一样，或者更一般地说，就像基于以上形成的因果解释一样，这些守恒概念来自运算的相互作用，这些运算本身相互协调形成一个整合的系统。该系统与幼儿的直觉思维相比，最显著的特性是其可逆性。这一年龄段的儿童认识到物质或重量守恒的真正原因不是同一性（年幼儿童与年长儿童一样能够认识到“不会加或取走任何东西”），严格说来，其可能性又回到原点。年长儿童会认为整平的蛋糕和球一样重，因为他们可以将蛋糕再捏成球。之后我们会看到这些运算的真正意义。这些运算导致了知觉直觉的修正，它们直是当时错觉的牺牲品，对自我中心性进行“去中心化”，从而将瞬时关系转变成各处永久关系的连贯体系。

在继续讨论之前，我们必须再次指出，思维在这一层面上所取得的巨大进步。除了守恒的因果关系和概念之外，儿童还掌握了时间、速度和空间。这些概念现在是思维的一般模式，而不是行动或直觉的格式。

儿童期时间概念的发展，是当代科学界极为感兴趣的话题。当然，在每一个年龄段，儿童会说一个移动的物体从A到B再到C，A状态发生在B或C之前，从A到C要比从A到B花费“更多的时间”。这或多或少是幼儿时间直觉的范围。如果要求儿童对在并行道路上以不同速率进行运动的两个物体进行比较，那么：(a)幼儿不具有终点同时性的直觉，因为他不明白相同时间存在于两个运动中；(b)他没有两个同步持续

时间等同的直觉；(c)他不明白持续时间与连续事件之间的联系。例如，如果男孩X比男孩Y年轻，那么幼儿并不认为一个男孩一定是出生在"另一个"之后。那么他怎么建构时间呢？通过与已经讨论过的运算类似的运算协调：一方面将事件连续排列，并将这些事件的间隔时间嵌套在一起。这两个系统是一致的，因为它们相互切合。

关于速度，所有年龄的幼儿都能正确地直觉：一个移动中的物体越过了另一个物体，那它会比第一个物体更为快速。但是，如果这种超越是不可见的(通过将移动物体隐藏在不等长度的隧道中，或者使路线处于同心圆中却并不相等)，速度的直觉就会失败。另一方面，到了8岁左右，随着时间概念的发展，速度的理性概念被设想为时间和距离之间的关系。

空间概念仍处于发展中，对于理解发展规律及其教育意义具有重要意义。不幸的是，虽然我们在大约两年以实际格式的形式或多或少理解了这一概念的发展，但关于年长儿童的自发几何的研究远远不及前述的概念。我们可以说的是，顺序、连续性、距离、长度、测量等的基本思想只能在幼儿期引发极度有限和扭曲的直觉。最初的空间既不同质，也不等向，且不连续等。首先，它以主体的立场为中心，而不代表各种不同观点。其次，大约7岁的时候，理性空间通过与我们现在所讨论的相同的一般运算构建起来。

(3) 理性运算

直觉是幼儿思维所能达到的最高平衡。在这个意义上，对于学龄中期的具体运算思维、具体运算的认知核心值得进行详细的考察，因为它是心理发展实质部分的关键。

首先要注意的是，虽然运算的概念有明确的定义，但它适用于许多不同的现实，诸如构成类概念和关系体系基础的逻辑运算、算术运算(加法、乘法等，及其反转)、几何运算(部分、位移等)、时间运算(事件的顺序，以及事件的连续排序和它们之间间隔的嵌套)、机械运算、物理运算。在心理上，运算首先是某种行为(结合个人或数字单位取代它们的行为等等)，其起源始终是知觉、直觉(表征)或动机。作为运算起始点的动作因此根植于感知—运动格式，即实际或心理(直觉)经验中。在运算前，它们构成了感知—运动智慧的实质，而后是直觉的实质。

我们该如何解释从直觉到运算的过渡？一旦直觉构成既可组合又可逆的群集，它们就会转化为运算。换句话说，当同一类型的两个动作可以组合成同一类型的第三个动作时，以及当各种动作可被互补或消减时，行为变得可运算。因此，动作组合(逻辑或算术加法)在一起，即为运算，因为几个连续的组合等同于单个组合(加法的组合)，且组合可以通过分离(减法)来消减。

在7岁左右，这些群集系列的形成在儿童身上已非常显著。它们将各种直觉转化为运算，并用以解释之前所描述的思维的转化。最重要的是，通过一种全面的重组，很容易看到这些群集是如何形成的，且通常是非常迅速的：运算，作为同类运算的整体，在孤立状态下并不存在。一个类(个体的群集)的逻辑概念不是在孤立的状态下构建的，而是必须处于群集的分类中。逻辑的家庭关系(兄弟、叔叔等)仅构成一系列类似关

系的函数，其整体构成一个关系系统（数字不会彼此独立出现，“1”、“2”、“3”等），它们仅被作为有序序列中的元素：1,2,3…同样，数值仅是整个系统或“价值尺度”的函数。诸如 $B<C$ 之类的非对称关系只有置于相关的可能的序列集合中，如 $O<A<B<C<D$ 中，才容易理解。更为显著的是，这些集合系统在儿童的思维中形成，与运算的准确可逆性相关，而后立即获得一个明确完整的结构。

一个特别明确的例子就是序列序列：$A<B<C$…在幼儿时期，幼儿可以区分两根棍子的长度，并且可以判定 B 大于 A，但在这个年龄段，它只是概念关系或知觉关系，而不是逻辑运算。如果先展示给幼儿棍子 $A<B$，然后将 A 藏在桌子下面，仅展示棍子 $B<C$，最后询问棍子 A（先前与 B 进行比较）和 C（和 B 一起放在桌上）是长还是短，孩子拒绝做出判断，并要求将 A 与 C 放在一起，因为他不能从 $A<B$ 和 $B<C$，推断出 $A<C$。当然，只有当差异不大，不足以像知觉图像一样保留在记忆中时，才会发生这种情况。儿童什么时候能够做出这个推断？7、8 岁前儿童无法做出这个推断，但如果他有足够的好奇心，在桌上将一堆棍子进行排列，可以肯定的是，即使是幼儿，也可以将不同长度的棍子进行排序，但这只是在搭楼梯的时候，即只是形成某种知觉图像。相比之下，如果差异很小，为了更好地进行比较，比较每对棍子的不同因素，他会先简单地将它们成对进行安排，CE、AC、BD 等等，而不会在各个配对之间进行协调。之后，他可以完成一些三四个因素的小序列，但仍然没有办法协调多个序列。随后，他可以通过试误法，成功地完成整个序列，但一旦将整个序列完全排列好，儿童就不知道如何插入不同的新元素。最后，约六岁半或七岁时，儿童发现了一种运算方法，包括首先查找最小的元素，然后在剩余的元素中再次寻找最小的元素，等等，从而不再通过试误法就能成功地构建整个序列，也能够顺利插入新元素。之后他能够进行推理：因为 $A<B$ 和 $B<C$，所以 $A<C$。这一建构是以可逆运算（运算互反性）为前提条件：每个元素既小于以下所有元素（<小于关系），又大于之前所有的元素（>大于关系）。这使得主体在整个初始序列建构后，发现建构的方法以及学会如何插入新元素。

非常有趣的是，尽管儿童在大约 7 岁时就已获得长度或大小的序列运算（非对称关系的协调），但直到 9 岁左右，孩子才能以类似的方式对重量进行序列排序（例如，相同大小但重量不同的球的序列）。直到 11、12 岁，儿童才能获得体积的序列运算（通过将物体浸入水中进行测试）。由此类推，在重量方面，直到 9 岁，儿童才能由 $A<B$ 和 $B<C$，得出结论：$A<C$。在体积方面，直到 11—12 岁，儿童才能做出这样的推理。当然，这些运算与重量和体积概念的实际建构密切相关，特别是与其相关的守恒原则的制定（见上文）。

对称关系的协调是整个运算系统的第二个例子①，特别是等式之间的关系：A

① 以下研究的参考文献（第 49—51 页）可见皮亚杰在 1952(a)年的著作。

以下研究的参考文献（第 [illegible] 页）可见皮亚杰和英海尔德（Inhelder）在 [illegible] 年的著作

B，B＝C，由此得出A＝C。这些都与概念本身的建构有关。儿童在7岁时能进行长度和数量方面的等式推理，但重量方面的等式推理，在9岁时才出现；而在体积方面的等式推理，则直到12岁才出现。以下这个例子用于说明重量的等式。给儿童提供形状相同、大小和重量相等的小棒A、B、C……，然后给他一些不同形状但相同重量的铅块、石块等。儿童将铅块与小棒A进行比较，惊讶地发现这两个物体在天平秤上重量相等。他也看到小棒A的重量与小棒B相等。然后问他小棒B的重量与铅块是否相等。八岁半或9岁时，儿童仍拒绝承认二者之间的相等关系。直到儿童能协调所有的重量关系，他才承认这一可逆组合。

对称关系组合中，"兄弟"的组合是一个特殊的例子①。"一个四五岁的幼儿（我们称他为保罗）有一个兄弟叫艾蒂安。当我们问保罗他的兄弟艾蒂安是否有一个兄弟，他的答案通常是否定的。其理由通常如下："我们家里只有我们两个人，艾蒂安没有兄弟。""这里我们清楚地看到了在逻辑认知上的自我中心性。儿童并不知道如何摆脱自己的观点，而从他人的角度来看待自己。由于缺乏可逆性（即对称可逆性），他否认了兄弟关系的对称性。同样，我们可以看出，这种关系的逻辑或运算协调与个体的社会协调及其直觉的观点的协调相关。

接下来我们来看一下对一般概念或"类"以及所有分类的发生至关重要的逻辑运算系统②。它们只是整体中部分的包含，反过来，是关于整体的部分的分离。在此，不要将直观的整体或客体的简单集合与真正合乎逻辑的运算总体或类混淆。

一个极易复制的实验表明，运算类的建构远比人们可能会想到的困难，且与可逆性相关。向被试展示一个打开的盒子，里面有大约20个棕色的木珠子和2到3个白色的木珠子。在儿童把玩珠子之后，问他盒子里木珠子更多还是棕色珠子更多。7岁以下的绝大多数儿童仅会说"有更多的棕色珠子"。这是因为，在某种程度上，儿童将整体（"所有的木材"）分为两部分（"白色"和"棕色"），因此他们无法将这些部分与已被心理拆毁的整体进行比较，他们只能比较两部分。相比之下，大约7岁时，这一困难减弱，整体可以与其中的一个部分进行比较。从这时起，每个部分被认为是整体的真实的一部分（凭借逆运算，一部分等于整体减去其他部分）。

最后我们来讨论如何构建数字和算术运算。我们知道，幼儿最先接触的数字是那些对应于可知觉图像的直观数字。不明确的数字序列，最重要的是加法（加上它的逆运算——减法）和乘法运算（加上它的逆运算——除法），一般儿童在7岁后才获得。其原因很简单：数字实际上是前面一些运算的组合，因此是以之前的建构为前提条件。整个数字实际上是可互换单位的类的集合，通过抽象其性质使之类保持平等；同时，这是一个有序的系列，是顺序关系的序列。因此，它的双重基数和序数性质是包含和序列的逻

① 以下研究的参考文献（第52页）可见皮亚杰在1951(a)年的著作。

② 以下的实验（第52－53页）来自皮亚杰在1952(a)年的著作。

[illegible]

本和一般的概念。

[illegible]

(4) 情感、意志和道德感

[illegible]

权威的合作都包含着相互尊重。

[illegible]

位，从而掌握数字与概念。

最强大的道德感。

主要特点是将个人的道德良知归于相对的自主。从这个角度来看，合作道德可以被认为是比简单服从的道德更高形式的平衡。对于后者，我们称之为"自主"道德情感。相比之下，童年中期的道德价值观组织与逻辑相当，它是个人的价值或行为逻辑，就像逻辑是一种思想道德。诚实、正义感和互惠共同构成了个人价值观的理性体系。不夸张地说，这个系统可以与具有逻辑特征的"群集"关系或概念进行比较，唯一的区别在于这些价值是根据比例而不是客观关系进行群集。

如果以价值观协调的道德与逻辑"群集"相当，那么人际间的情感也会产生一种运算。乍一看，情感生活似乎纯粹是直觉的，且其自发性不包括任何接近智慧运算的事物。在现实中，这种浪漫的概念只有在幼儿时期才是真实的，这一时期冲动的特性使儿童排除了所有思维和情感的导向。相比之下，在某种程度上，情感变得有组织性，它们成为一种规范，其最终的平衡形式是意志。因此，意志是运算的真实情感等价物，是一个迟来的功能。真正的意志行为与自主的道德情感机能相关，所以我们放到这个阶段来讨论。

意志常常与完全不同的机制混淆在一起，为此，许多作者认为它是在发展的初期阶段形成的，且常被简化为主体坚持扩充能量的简单表现。例如，一个坚持大的目标的幼儿，被说成是具有意志力，特别是当他发挥自己的能力，做与自己意愿相反的事情时，就像当其处在三四岁的独立期和违反期，众所周知的"Trotzalter"时一样。然而，意志绝不是服务于某些趋势的能量，它是能量的调节者，且是一个自主不同的以牺牲其他为代价的倾向于某些趋势的调节者。意志也不与有意行为混为一谈，但正如詹姆斯(William James, [illegible])和克拉帕雷德([illegible])表明的那样，当一个人已经有一个简单坚定的目标时，意志是无用的。

当不同倾向之间出现冲突或关系紧张时，例如，在诱人的快乐与责任之间犹豫不定时，意志出现了。那么意志包括什么？在这样的冲突中，总是有一种较弱的趋势，本身具有更强的吸引力（在本例中是快乐的欲望），还有一种较强的趋势，但在此时吸引力较弱（如义务）。意志行为不包括跟随较弱或较强的趋势，相反这种情况人们会说意志失败或者"缺乏意志力"。意志力包括强化趋势较强但此刻弱化的趋势，并最终取胜。

心理发展的心理学对这一问题极感兴趣，与目前的"意志力教育"显著相关（[illegible]，196[illegible]）。问题是要明白弱势倾向（具有被更弱但理想上更观念的较强趋势），如何因为意志行为而变成更强的趋势。正如詹姆斯（[illegible]）所说，这是一个难以理解的"命令"。在现实中，与个人活动相关的所有基本情感都涉及了能量规则，例如，我们在先前章节（参见2(3)部分）的讨论中所提到的兴趣是一个惊人的调节器。对工作的兴趣可以让人获得足够的力量继续从事这项工作，而不感兴趣则会降低能量消耗。利益或价值体系会根据正在进行的活动在不同时期发生变化，从而通过自动化和持续的调节过程不断地命令或指挥内部能量体系。然而，这只是一个自我调节器，因为它是部分不可逆的，并且常取决于平衡的转移。另一方面，意志会变成一个可逆的调节，在这个意义上，它相

当于一个运算。当宠任暂时弱于具体愿望时，意志会根据事先确定的等级重建价值观，并确保其有效的守恒。意志会通过强化将优先权给予之前处于弱势的趋势。因此，当推论（相当于较强但占弱势的趋势）与知觉外观（相当于较弱但占优势的倾向）不一致，且运算推理通过参照之前的状态修正实际的但易让人误解的外观时，它会像逻辑运算一样工作。因此，意志会和智慧运算一样在这一时期发展，而道德价值则被纳入与逻辑群集相当的自治系统。

4. 青少年

上述反应可能导致人们认为心理发育在11至12岁完成，青春期只是一个由于生理发育而产生的暂时性危机，它将儿童与成人分隔开来。诚然，性本能的成熟表现为瞬间的不平衡，这种不平衡会在心理发展的最后一段时间里呈现出特征性的情感色彩。但是，这些众所周知的事实，被一些心理学的文学所泛化，远没有到位地进行青春期的分析。事实上，如果青少年的思维和情感特征被赋予了真正意义，青春期的变化只会起到次要的作用。我们将描述这些思维和情感生活的最终形式的结构，而非青春期的问题。此外，由于存在暂时的不平衡，但我们不能忘记，从一个阶段到另一个阶段的每个过渡都可能产生暂时的动荡。尽管如此，在现实中，青春期保留了平衡的思维和情感，远优于儿童中期和后期的思想与情感。能力有倍增，起初这些额外的能力对思维和情感都造成困扰，但随后，却使思维和情感得以加强。为了简洁起见，我们将按照两个标题来叙述青春期：有关运算的思维和包括社会行为的情感。

(1) 思维及其运算

与儿童相比，青少年是构建系统和"理念"的个体。儿童不建构系统，他所拥有的系统是无意识的或前意识的，就意义而言，它们是无法自己形成的或不成形的，所以只有外部观察者能够理解它们。儿童自己则从来不会对其进行"反思"。换句话说，他具体地思考，孤立地处理每个问题，并没有通过任何一般理论，抽象出一个共同原则，从而整合其解决方案。相比之下，在青少年期，引人注目的是儿童对与日常生活无关的理论问题的兴趣。他们可每时每刻充斥着关于未来世界的天真而遥远的想法。特别令人惊讶的是他会轻易地构建抽象的理论。一些人写作，他们可以创造出哲学、政治路线、美学理论或其他。如果不写作，他们就交谈。大多数人只谈到他们个人创作的一小部分，并限制自我，进行秘密的反思。但他们都具有以某种方式改变世界的系统和理论。

这种新思维以一般思想和抽象建构的形式爆发，实际上远远不似它看起来那么突然。它以相当连续的方式从童年中期的具体思维发展起来。转折点在大约12岁，之后

在此我们必须提及 [illegible] 在 [illegible] 年出版的关于青春期的作品，在作品中，对青少年遇到的社会困难进行了相当详细的描述。

[illegible]范但清晰的术语来说，是“假设演绎”思维。

[illegible]的推理，因为它与不具有有效现实的纯假设相联系。

[illegible]作。

[illegible]的“推理”系统的抽象说明。

[illegible]

[illegible]两个重要创新之一。

[illegible]

[illegible]

(2) 个性在成人社会中的情感性

[illegible]发展注入成人社会。

[illegible]上，他所产生和维系的人与社会关系是相互依存的。

[illegible]

[illegible]

为前提条件（参见(1)）。人们可能会说，一旦作为意志纪律的源头和合作手段的"生活计划"(Lebensplan)形成，个性就存在了。但这个生活计划是以思想上的和自由反思为前提的。这就是为什么直到人们获得某些智慧或认知上的条件时，即形式或假设演绎思维，它才得以详述。

如今，人格意味着自我的一种去中心化，并成为从属于自己和自由建构起的合作计划的一部分。接下来，不平衡本身将重新以自我为中心，所以合作和自我之间的振荡在各个水平都是可能的，特别是青春期的自我中心。我们已经讨论了青春期认知上的自我中心，其情感方面更是众所周知的。年幼儿童不知不觉地以自己的形象模仿世界，但仍然感觉自己劣于成人和其模仿的年长儿童。因此，他将自己置于一个比年长儿童的世界更低水平的独立世界。另一方面，由于个性的萌芽，青少年认为自己与他其年长者相同，但又因其新生活而有所不同。他想要超越之上并且超越和改变他们。这就是为什么青少年的体系或生活计划同时充满了慷慨的情感和无私的或神秘的情感，以及令人不安的妄自尊大和有意识的自我中心。在大型教堂在对十多青少年的日记进行了谨慎和匿名的调查后，发现那些最具有良好严肃的男孩子往往梦想自己成为法国的未来元帅、法兰西共和国的总统以及各种各样的伟人，他们中有些人甚至梦见自己的雕塑已经矗立在巴黎广场。简言之，这些个体正在相互丢失，很可能会被解读成偏执狂。青少年的日记也揭示了对人性的热爱与极度自我中心的奇妙混合，无论是与世界和解的典范的、遭遇失败而退回到个人价值的年轻人有关，还是与活跃的相信自己天分的年轻人有关，青少年身上的这种现象并无二样。

这些社会合作和自我价值的混合表明了新生个性的不平衡性，其往往表现为青春期救世主义的形式。青少年毫不谦虚地将认同自己在人性救赎中的重要作用，并相应地组织其生活计划。在这方面，有趣的是青春期儿童宗教感情的转变，正如博维(Bovet, 1928)所表明的那样，幼儿的宗教情感一开始是与孝心混在一起的；幼儿自发地将父母的各种完美表现归结于神明，如全能、无所不知以及道德上的完美。只有当儿童发现成人的瑕疵时，才能通过宗教教育将孝道转移给早就介绍给他的超自然存在或者上帝的身上。但是，虽然积极的神秘生活偶尔发生在童年期末，但一般来说，直到青春期，儿童才开始重视将宗教与我们已经开始考虑的生活系统结合。青春期的宗教情感，无论是与否（直接的还是积极的），往往都或多或少会被救世主义式的关注所标示。一名青少年与其上帝做了一个协定，承诺不计回报地为仁慈服务，但同样地，他也指望自己在实现的保卫事业中发挥决定性的作用。

接下来我们看一下，青少年如何将自己纳入成人社会：何谓过渡、人生计划、理

* 皮亚杰自己也构建了一个青春期的生活计划。[illegible]皮亚杰在其[illegible]形成了其早期的主题框架的工作计划，大致如在"探寻"(Recherche)"[illegible]中，这样以日记体的形式建构在欧洲比在美国更普遍。

论体系和以各种社会改革理想来做到这一点。简而言之，他以思考及想象的方式这样做。因此这个假设演绎思维有时候脱离现实。当青春期被贬为成熟期时，似乎性本能的快速发展是心理发展最后阶段的特征，个体只能看出这个时期总变化特征的一个方面。当然从某种意义上说，青少年会发现爱情。但是，即使在爱情找到生活目标的情况下，它多久才会变成理想在真人上的投射物，这并不明显。因此，令人失望的是像坠入爱河一样突如其来的症状，青少年虚构或实际的爱，就像一本小说，其建构可能比本能的内容都更有趣。

星尤妮司：年轻女孩的生活计划与个人关系紧密相关，她们的假设演绎系统更多的是情感价值观系统而非理论系统。但是，她们这么一说，就越出现实的生活计划。如果她们的生活计划更关心人，那是因为她们在准备的生活更关注具体的人际关系，而不是一般情感。

在青少年的社会生活中，与其他领域一样，有一个初步的"阻挡"阶段（夏洛特·彪勒（Charlotte Bühler，一）的负性期）和一个积极的阶段。在第一阶段，青少年常表现出缺乏社交性和很不好交际。但是由于他们不断地对社会进行思考，所以没有什么是不真实的。社会对其吸引之处在于他想要改革社会。他只是轻视或不关心他所遇到的真实社会。而且，青少年的社交性在其与其他青少年的互动中得以发展。将青少年的社交与儿童的社交进行比较，具有极高的教育意义。青者的交往，有其基本目标，集体游戏或者不那么频繁（因为学校中没有合理运用这种情况），但或者具有共同的工作。方面，青少年的社会互动主要为了讨论。无论是在双人组合还是在小圈子里，世界都是其可重建的，青少年希望通过讨论对抗现实世界，但他们常在无尽的讨论中迷失自我。有时他们会对各自的解决方法相互批评，但他们对于改革的绝对必要性意见是一致的。而且，有更广泛的互动以及年轻人的运动，其试图被重组，展现出高涨的集体热情。

当青少年改革者尝试将自己的思想付诸工作时，会自动地真正适应社会。正如给予青年式是作为事物的现实调和一样，有效和长久的工作也一样在具体和明确的情况下进行更正当有的梦想。我们不必因为青春期部分自我建设以及失衡的感到不安。如果专业探索不够，且最后的危机适应得以克服，专业探索肯定会恢复平衡，这也明确打上了成年期的开始。一般说来，在15至17岁期间，个体从未构建一个系统，在该系统中其生活计划构成了一个改革梦想的一部分：这日较于接触物质世界，从而放弃其荒诞想法转而寻找成人兴趣，这也并不是最有效的。青少年特有的形而上学、激情以及妄自尊大，为其个人创造力做真正的准备。有一些大才的传记表明，11至12年之间的个性形成与其后来的成人工作之间，具有连续性。

这就是心理发展。总之，通过婴儿感知运动智慧的实际世界建构、童年中期运算系统与具体世界的知识，以及青少年的假设演绎思维，这些过程自基本统一会引发世界的重构。我们已经看到，这些连续的结构如何通过以及最初自我中心观点的去中心化，

以使将其置于关系和概念的更广泛的协调之中，以便每个新的平衡分组能进一步将主体的活动通过改变整合入更宽泛的现实中。对应于这一智慧描述，我们已看到由于价值观的互惠和协调，情感性逐渐脱离自我以服从合作律。当然，情感总是能对渐进上升的每个新阶段的行动产生激励，因为情感赋予活动价值并向它们分配能量。但情感不能没有智慧的参与。智慧提供了设给情感，并澄清其目的。将发展的原因归于伟大的祖先是错误的和神秘的，就好像将活动和生物发展的本质归因于终因一样。实际上，在人类活动最深刻的趋势是向平衡发展。推理，作为最高形式的平衡，将智慧和情感性很好地统一在一起。

第二部分

二、幼儿的思维[1]

我非常感谢我的朋友埃尔文（Elvin[2]）邀请我在他所在的研究所发言，并给了我一个非常广泛的话题，无疑是要看看我会如何分析。“幼儿思维”是一个很大的课题，我已经研究了四十多年，但仍未涵盖其全部内容。我们可以从多角度来看待这一问题。我会考虑其中三点：

（1）首先，我们的研究显示，儿童需要具备哪一些不同的方面，即幼儿还缺少的什么，才能像普通中产阶级的成人那样进行推理。因此，可以肯定，某些数理逻辑结构并不适用于所有年龄，因此不是天生的。

（2）我们的研究表明了认知结构是如何建构的。在这方面，儿童心理学可以作为心理学的解释方法，因为在某种程度上，结构的逐步形成为自己提供了解释。

（3）我们对某些结构建构模式的研究，对科学哲学提出的某些问题做出了回应。在这方面，儿童心理学可以扩展为“发生认识论”。

1. 儿童与成人

让我们从儿童与成人的差异开始吧。我在早期的书中，坚持认为儿童始于“前逻辑”时期，在某种意义上，并不是认为儿童和成人之间存在根本异质性，而是逻辑结构逐步建构的必要性。这个假设受到了广泛的批评，特别是在英国，最重要的是因为我的论据来自言语思维。例如，艾萨克斯（N. S. Isaacs, 1930）指出，儿童在行动上比在言语上更具逻辑性。一般说来，我很少受到批评家的影响，因为当作者的论点为可接受的思维

---

① 1963 年在伦敦大学教育研究所发表的演讲。

② 伦敦大学教育学院院长埃尔文(Herbert Lionel Elvin)。

模式较远时[illegible]，他们往往不能理解作者的确切含义，但批评家所提供的服务能推动更审慎和更彻底的数据分析。

当我自己有孩子后，开始更好地了解行动在智慧发展中的作用。特别是，我了解到行动是未来智慧运算的起点。运算是一种内化的行动，可逆并与其他运算构成为整合的运算群集。然而，由于运算直到7、8岁才实现具体化，所以发展[illegible]的很长的“前运算”时期对应于我之前所说的“前逻辑”时期。（运算本身分两个阶段：7—11岁之间的“具体”阶段，及仅在11—12岁期间出现的“形式”或命题阶段。）

再者，我对自己孩子的观察，对婴儿行为的观察与我之前在言语行为上采用的分析一致。我以更原始和更基本的形式，获得了之前只通过言语而获得的相同结果。例如，我坚持认为，幼儿的思维是自我中心的，不是某种意义上的自我膨胀，而是以他自己的观点为中心。这看起来似乎是不同观点间最初缺乏分化，这需要通过去中心化来进行分化，以实现客观化。在获取语言之前，对于感知运动发展的研究得出了完全相同的结论。发展开始于异质而多样化的建立（口头、触觉、视觉等），每个空间以儿童自己的身体或观点为中心。而后，经过一次微型的哥白尼革命，空间最终成为包含所有客体包括儿童自己身体的一般场所。通过这种方式，空间在婴儿期开始去中心化。

言语逻辑与行动协调固有的逻辑之间没有根本的区别，但行为逻辑更加深刻和原始。它发展得更快，以更快的速度克服了遇到的困难，但是与言语领域后来出现的去中心化难度一致。

由于最初不具备去中心化而导致儿童不具备可逆性，因此最初思维的方式是不可逆的，儿童最初的逻辑也不同于我们的逻辑，其在言语方面的表现带有其在行动方面的表现。实际上，正如我们所看到的那样，数理逻辑运算是内在的、可逆的行为。从某种意义上说，每一个运算都具有逆运算，[illegible]，这些运算被组构成具体化的群。儿童首先通过简单的单向行动来[illegible]，集中于状态（[illegible]），而未实现允许“转换”概念化的去中心化。基本[illegible]去中心化[illegible]，客体、集合及数量等的守恒并不立即出现。例如，[illegible]隐藏在屏幕下方的[illegible]个客体仅在感知运动水平6到12个月，逐渐获得永久性。一般直至7、8岁，形式被修改的集

例如，一个有趣的[illegible]研究，[illegible]加拿大心理学家洛朗多（M. Laurendeau）和皮纳德（A. Pinard）重复了我有关儿童[illegible]“万物有灵性”的实验研究（Pinard，[illegible]）。[illegible]我的研究结果的主要部分。此外，他们[illegible]。洛朗多和皮纳德认为，这些作者之间的分歧是由于两个重要因素：一个是某些作者采用了跟我不同的标准，[illegible]“泛灵论者”[illegible]解释，与我的解释相[illegible]。[illegible]儿童的不同[illegible]，[illegible]采用[illegible]方法的作者，[illegible]我[illegible]结果！（皮亚杰所提到的这本书已经出版了，参见 Laurendeau 和 Pinard，1962。）

合中客体数量才达到守恒。

我们目前在进行的各种形式的非守恒的研究表明，它们不是由于自发的变化趋势而产生（因为相反，儿童首先是一个守恒主义者），而是由于最初缺乏逆运算。例如，我们（Piaget & Inhelder，[illegible]）最近重复和修改了我们对液体的非守恒的早期实验（这一非守恒可能通过将液体从容器A转移到更窄更高的容器B中来进行观察）。在将液体从容器A转移到容器B之前，我们首先要求被试预期(a)液体是否守恒，以及(b)容器B中水位上升的程度。4～6岁的儿童一般预期(a)分量将保持不变，即会守恒，(b)水位本身不变。当液体被真正转移时，他们惊讶地发现容器B中的水位高于容器A中的水位，因此他们往往会认为液体并不守恒。的确，另一些（很少）儿童预测容器B中的水位升高（无疑是先前自发实验的结果），然后预测非守恒。以下实验说明了这些反应，给儿童一个宽的玻璃杯A和一个较窄的空玻璃杯B，要求他们将液体分别倒入杯A和杯B中，以便"在每个玻璃杯中有相同量的饮料"。儿童将杯A和杯B中分别倒入相同水位的水，而并不关心玻璃杯的大小。相比之下，六岁到七岁时，大多数儿童都相信液体守恒，可以预测水位的差别。

这种早期反应的事实表明，非守恒的基本原因与幼儿仅仅关注状态或静态构成相关，他们忽视了转换。为了将这些转换概念化，我们已经通过"运算"进行推理，并逐渐通过对所涉及的补偿不断调整来逐渐建立起来。

2. 认知结构

接下来我们进入研究的第二部分：数理逻辑运算结构是如何建构的？在我看来，这种建构的研究使得儿童心理学为心理学作为整体的价值提供某种解释。在某种意义上，这些结构的天性（或者说发展，因为它们没有绝对的开始）与形成机制的因果性联系在一起，令人惊讶的是，在某些国家里，儿童心理学家不与实践家接触，实验心理学家也忽视儿童：一般来说，遗传难度对于进一步说明是必要的。

数理逻辑运算源于行动本身，因为它们是抽象的产物，发生于行动的协调而非客体本身。例如，"顺序"的运算来源于行动的协调。为了分辨一系列客体或事件的某些顺序，我们必须通过行动（从眼睛移动到手工重构）来记录这一顺序。客观顺序只能通过动作本身固有的顺序来学习。一个学习理论家，伯莱因（D. Berlyne）与我们一起合作了一个关于顺序学习的实验，发现要"学习"顺序，个体要有一个"计数器"，这相当于我所说的坐标活动(Berlyne & Piaget，1960)。

然而，这些运算不仅仅是内化的动作，对于存在的运算，这些行为必须变得可逆，并且能够被协调入整合结构（用一般代数术语可以称其为"群"、"组群"、"点阵结构"等。

结构的建构常以复杂和意想不到的方式进行，例如整个数字的概念化也表明了这

只。我们之前曾研究过这个问题，最近又回到了这个问题。

我们知道数学家在整个数字的建构方面持有两种主要的假说。一方面，根据"直觉主义者"(Poincaré、Brouwer 等)，数字是独立于逻辑结构构建的，而且是由相对原始的运算"直觉"构成的，例如对"n+1"的直觉。另一方面，有人假设数值结构是由逻辑结构而来。例如，在数学原理中，怀特海和罗素(Whitehead & Russell, 1910, 1912, 1913)寻求将基数减少到类，将序数减少到全、传递性和非对称关系的概念。

然而，心理事实并不符合任何一个假设。首先，他们表明，这个数字在一定程度上本质上是符合逻辑的：在基于运算包含、分类)或系列化(集合)等的建构之前，"n+1"的直觉并未建立。其次，这些逻辑成分在整数的情况下产生一个新的综合物，它并不对应于类的简单组合或简单的序列生成，而是融合在一起。我们不是处理一个简单的类的集合，因为如果品质属性是抽象的(为了获得一个数字是必要的)，必须采用一个排序因素(系列)，使得现在相同的单元得以区分。另外，如果品质属性被抽象化，罗素(Russell)用于构建这类等价的一一对应方式不再是合格的对应方式(一个个格兰系对应，根据品质属性的方式要求)，但单一对应已经数字化，因此可能会有问题出现。简而言之，整个数字既不是一个简单的类包含系统，也不是一个简单的序列，而是一个不可分割的包含和序列的综合。综合来源于品质属性的抽象，以及这两个系统(类和序列)在其品质属性存在时，是截然不同的事实，一旦品质属性被抽象化，就会融合起来。

数字的建构从逻辑的角度来看，有些什么？这，可从我的书籍《儿童的数概念》(1941)英文翻译的数学家及我在英文版中删除我在法语版书末尾给出的公式，因为这些公式使他和其他逻辑学家感到困惑。然而，最近，一个优秀的逻辑学家，格日兹(J. B. Grize)，将之前我关于对儿童的简单观察所形成的数值的心理建构加以形式化。他将此呈现给发生认识论研究中心研讨会和一些参加研讨会的逻辑学家，如贝丝(E. W. Beth)和奎因(W. V. O. Quine)，他们都认为没有问题，除了在某些细节上可以进行一些可能的改善。因此，儿童心理学为数值诠释提供了新解释。因此，发生心理学不仅在儿童与成人不同的方式方面，而且对于某些数理逻辑结构的建构具有教育意义，这些数理逻辑结构最终形成了现有成人思维发展形式的一部分。

3. 心理与发生认识论

还有一些最后的话要说。在某些情况下，概念建构和运算的发生学研究提供了关于认识论科学所提出的问题的答案。在这种情况下，儿童心理学被扩展成为"发生认识论"。

我先举一个时间和速度的例子。在1928年的科学哲学会议中，爱因斯坦问我，从心理学的角度来看，速度概念是否是时间的函数，或者速度概念是否独立于、或者先于时间而发展起来的，甚至早于时间概念。我们知道，在经典力学中，速度的概念取决于持续

时间，而从相对论的角度来看，持续时间取决于速度。因此，两位法国相对主义者在速度和时间概念的构想中使用了我们关于速度概念发展的研究结果。

让我们从时间的概念开始吧。时间表现为两种形式：事件的顺序和有序事件之间的持续时间或间隔。在年幼儿童中，序数关系（连续性或同时性）的估计取决于速度（Piaget，[illegible]）。例如，如果两名飞行员在两条平行路线上以相同的速度从同一起跑线起飞，那么儿童很容易确认他们各自的出发点和到达点会是同时的。然而，如果其中一名飞行员越来越快，而后到达一个更远的地方，那么儿童会说二者同时出发，但没有在"相同的时间"同时停下来。这不是一个知觉错误，因为孩子认为，"当一名飞行员停止飞行时，另一个飞行员也不会继续飞行。

在这种情况下，同时性对于儿童是没有意义的，因为他不了解对以不等速度运动的两个物体的"同一时间"概念。6岁左右，孩子普遍接受到达与出发的同时性，但仅从这一点，他无法得出飞行持续时间相同的结论。在他看来，更长的路线需要更久的飞行时间，因为他无法协调同时性和时间间隔。对心理时间也可以进行类似的观察（缓慢和快速的工作等）。时间似乎是运动的协调，包括速度（$v=d/t$），正如空间是基于位移的协调，即运动独立于速度。

对于速度的概念，如果持续时间t和经过的距离d对应于在速度概念之前存在的简单直觉，则经典公式$v=d/t$是有意义的。然而，我们已经看到，持续时间t的估计起初是基于速度。那么，速度直觉是在持续时间之前还是至少独立于持续时间？事实上，速度直觉在儿童身上是以基于超越的顺序直觉形式出现。当在给定时刻，第一个物体开始处在另一个物体之后，一会儿之后处于另一物体之前，那么该移动物体就被认为是比另一物体更快。超越的直觉是基于时间顺序（前后）和空间顺序（后面和前面），但不是基于持续时间或跨越的距离。然而，它提供了一个确切的速度标准。最初，儿童仅考虑到达点，因此长期以来，他一直在简单超越或部分超越方面犯错误。然而，当他擅长预测和知觉运动的过程和概括超越的概念时，他习得了速度的原始序数概念（Piaget，1[illegible]）。更有趣的是，速度的知觉等于相同的序数关系，并且不需要参考持续时间（Piaget，Feller，& McNear，1959）。

受到爱因斯坦的启发，这项研究的结果被用于相对论领域，且以下列方式发生。我们知道，在物理学方面，即使在相对论物理学中，定义持续时间和速度，都很难不陷入恶性循环。速度是根据持续时间（$v=d/t$）定义的，个体只能通过速度（天文学、力学等）测量持续时间。现在两位法国物理学家通过使用我们在速度概念的心理形成方面的发现结果，在相对论的重新定义中试图避免这种恶性循环。利用我们对儿童该概念发生的工作，他们发展了序数速度或超越理论。在对数律和阿贝尔群的帮助下，他们构建了速度加法定理，并由此得出了洛伦兹小组和相对论理论的最初原理（Abelé & Malvaux，1954）。

儿童的思维呈现相当多的活动，这种活动常常是原始的和不可预测的。值得注意

的是，这不仅凭借其与成人思维不同的方式，还根据它教会了我们关于理性结构如何形成的方式。有时这甚至可能有助于澄清科学思维的某些模糊不清的方面。

三、从发生观点看语言和思维[①]

以下方面包含一些我个人关于语言在智慧形成过程中，尤其是逻辑运算形成过程中的作用的观点。关于语言与思维之间关系的讨论将按照三个年龄阶段进行分析：(1)获得语言的年龄期；(2)具体逻辑运算出现的年龄期(从7～11岁，某些分类及关系逻辑运算并应用于某些运算的年龄期)；(3)获取形式运算或命题间运算的年龄期(12～15岁之间达到命题逻辑)。

1. 思维与符号功能

对2～3岁有基本口头表达能力的儿童，与8～12个月处于感知运动智慧阶段(其智慧工具仅包括知觉和运动)的婴儿进行比较，乍看起来似乎通过思维的引入，语言深刻改变了初步的行动智慧。由于语言，儿童能够与目前并不存在的情境，并将自己从目前的空间和时间的边界，即从知觉领域的局限中解放出来，而感知运动智慧几乎完全被限制在这些边框之内。此外，由于有了语言，客体和事件不再局限于知觉的直接经历；而是置身于概念和理性的框架中，理解也得以丰富。简言之，如果将儿童在语言出现之前的行为与他在语言开始之后的行为进行比较，那么华生(Watson)等很多人都会倾向于认为语言是思维的来源。

然而，仔细考察获取语言之后智慧发生的变化，我们发现语言本身不对这些转变负有责任。我们刚刚提到的两个基本创新可以被认为是表征和表征式化(概念等)的开始，而感知运动格式化则与行动本身以及知觉形式有关。除了语言之外，还有其他来源可以解释某些表征以及表征式化。语言必定发生在人际间，由一个符号系统("任意"的或约定俗成的符号)组成。但除语言之外，2～5岁的儿童社会化程度较低，而且比成年人要低得多，因此需要另外一种更具个性和"动力"的符号系统。这些是在幼儿的象征性或富有想象力的游戏中最常见的符号。符号游戏与语言大致同一时间出现，但与之相互独立，在幼儿思维中具有相当重要的意义。它是个体认知和情感表征的来源，同样也是个人的表征式化的来源。例如，在我的一个孩子身上观察到的第一个符号游戏包括他假装睡觉。为了睡觉，他总是用手抓着枕头的一角，把同一只手的拇指放在嘴里。一天早上，洛朗(Laurent)醒着坐在他母亲的床上，注意到床单的一角，这提醒他想起了日

① 最初发表于《心理学报》(*Acta Psychologica*, 1954, X, pp. 51-60)。

[illegible]无关，而是指诱发的背景或情境，这是"表征"的标志。

[illegible]有任何愤怒的迹象。

[illegible]过全身或眼球运动的产物。

[illegible]一。尽管它有助于语言的习得，但它独立于语言。

[illegible]

[illegible]

① 身体符号与游戏活动相关或衍生于游戏活动。

[illegible]

自己局限在深刻转变的思维中。

2. 语言和"具体"逻辑运算

但语言是不是某些特定形式[illegible]的唯一表现，如逻辑是唯一众所周知，许多逻辑学家的论文（维也纳圈、盎格鲁-撒克逊逻辑实证主义者等）认为逻辑的语言本质上是[illegible]和一般语义。但是，发生心理学使我们得以修正那些专门从成人思维研究中得出了某些观点。

从研究儿童逻辑运算的形成中得到的第一个教训是，它们不是一次组构而成的，而是在两个连续阶段中进行的。前述[illegible]具有特殊性质的命题运算（命题逻辑），如蕴含、不相容、[illegible]变换、肯定、否定、互反和对射的组合，直到大约11—12岁才会出现，直到14—15岁才系统地组织起来。相比之下，七八岁的儿童，逻辑运算肯定并不依赖于命题，而是依赖于客体本身的种类和关系；它们是关于这些客体自身或想象的操作[illegible]的概括。我们称之为"具体运算"的第一类运算中，仅仅是分类、序列排列、对应等种类和关系的加和乘法运算。整体而言，这些运算不包括命题和关系的逻辑，而只是基本的"群"，如[illegible]逻辑和不完善的逻辑群。

因此，语言与思维之间的关系可能可以从这些具体的运算中得出。[illegible]，其特征在于与这些运算有关的思维形式，是分类、序列排列等行为[illegible]或者推论，后者相对独立于语言。这是一个简单的例子：所有马类A都属于动物(B)类，[illegible]但所有动物不都是马类，因为还有非马类的动物A′类。那么问题是，运算A+A′=B和A=B−A′是否仅从语言中导出，并能将客体分别归为类A、A′和B，或者这些运算是否具有比语言更深的根源。对于序列排列可以提出类似的问题：A<B<C……

如今对儿童运算发展的研究使人们可以进行有意思的指导性观察。也就是说，使等级或关系的组合或分离变为可能的运算是在思维运算之前进行的。在儿童可以结合或分离相对普遍和抽象的类别，如马类或动物类别之前，他可以将相同知觉领域中的客体的集合进行分类，他可在语言操作出现之前，手动组合或分离它们。同样的道理，在儿童可以单独通过语言对客体进行量子排列之前（例如，在伯特(Burt)的[illegible]测试中，伊迪丝的发色比苏珊更浅，比莉莉更深……哪个人的发色最深？），如果儿童有一整套成熟的质量尺度，那么他就可以创建一个系列。因此，低级运算在将它们转换成语言形式之前，可以协调不同的动作。因此语言并不能解释这些运算的形成。语言无限期地延伸了这些运算的力量，并赋予它们流动性和普遍性，但它们不会将其转变为其他方式，也绝不是这些协调的根源。

目前，我们正在与英海尔德女士和西凯尔特女士合作进行调查研究，以确定哪些模式适用于聋哑人的思维的具体运算。在这里，分类和量子排列这些已有的基本运算，[illegible]呈现比普遍认为的更广泛。[illegible]可以看出，聋哑人具有手势语，那些在行动中建

构了分类和[illegible]序排列的幼儿也获得了语言，然后可以将其转化为这些操作

然而，观察在习得语言之前存在的感知运动智慧，就可以在婴儿的基本动作协调中找到组合和分离运算的功能性等价物。如果一个1[illegible]～24个月大的婴儿看到放在毯子下的手表，之后，当他去找时，却发现[illegible]只是帽[illegible]手表被覆盖在其下，他立即拎起贝雷帽，以期找到手表[illegible]。所以他明白，在行动中，一种关系的传递性可以口头解释如下：“手表在帽子下面，帽子在毯子下，因此手表在毯子下面。”这种行为的传递性构成了在表征下面[illegible]的连续关系，或拓扑嵌套，其或是类包含的功能性的等价物[illegible]，使得这些[illegible]运动协调是[illegible]，但[illegible]本不[illegible]感知运动协调本身，代表[illegible]的组成性[illegible]产生[illegible]手表[illegible]，这种协调在行动上包括组合和分离，在功能上与未来的思维运算相当。

3. 语言和命题逻辑

[illegible]与具体运算[illegible]组合和分离的行为，但可以认为，命题运算（即命题逻辑的特征）则是语言本身的直接产物[illegible]逻辑的含义、分离、不相容性等[illegible]岁才出现。在这个水平上，推理[illegible]，已从具体的[illegible]事物中解放出来，[illegible]在这一水平上，只有[illegible]才能提供必要的[illegible]条件。

我们[illegible]作用[illegible]是形式运算的必要条件。对于这个[illegible]，我们[illegible]是否足以引起这些运算，或者相反，它的作用[illegible]仅限于[illegible]具体运算系统因此也是行动本身源泉的结构化。

为了掌握命题逻辑特有的运算心理，人们[illegible]合理化或简单地列举它们的可分离的运算[illegible]代表这种运算的[illegible]是将它们统一在同一系统中，并定义其代数应用（命题“演算”）的综合群。

[illegible]形式的群集是复杂的，但它[illegible]具体运算[illegible]。这个形式的群集首先包含了这个术语的代数意义上的“点阵”。

形成命题操作中的心理[illegible]包括[illegible]具体[illegible]的具体结构（分类、顺序排列、对应[illegible]等）[illegible]化的[illegible]结构。[illegible]与简单分类区分开来，例如动物分类[illegible]组合运算[illegible]。因此，可以用来[illegible]个组合的两个命

[illegible]在我把[illegible]我[illegible]，然后在床单下[illegible]。[illegible]，代表性关系是清晰的：硬币在手中，手在床单下面，因此硬币在床单下面。

题 p 和 q 来构建十六个二元命题运算，四个基本关联 $(p \cdot q)$、$(p \cdot \bar{q})$、$(\bar{p} \cdot q)$、$(\bar{p} \cdot \bar{q})$ 通过简单等级乘法运算 $(P+\bar{P}) \times (Q+\bar{Q}) = PQ + P\bar{Q} + \bar{P}Q + \bar{P}\bar{Q}$ 而产生的是同构的，因此 7～8 岁的主体已经获得了该运算。但命题运算所特有的创新是这四个基本关联，我们称之为 1、2、3 和 4，产生了十六种组合：1、2、3、4、12、13、14、23、24、34、123、124、134、234、1234 和 0。

那么问题在于确定语言是否可使这种组合运算成为可能，还是运算是否独立于语言发展。遗传事实无疑提供了答案。英海尔德教授(Inhelder & Piaget, 1955, 1958)对组合运算发展的长期研究以及对青少年物理规律的实验推理和归纳的分析表明，这些运算大概在儿童 11～12 岁期间在各个领域[illegible]形成，而不仅在口头表达[illegible]领域。如果要求主体根据所有可能的组合，组合一个或四个不同颜色的筹码，发现直至 11～12 岁组合仍然不完整，建构也不系统，因此从那时开始，该主体将努力建构一个完整的和有条理的系统。很难说这个事情是语言发展的产物。相反，组合运算已获得允许主体完成他的言语分类，并使其符合命题运算中固有的组合关系。

命题运算的十六式组合的另一方面是以下四种变换之间的“群”，对于每个命题运算，例如含义 $(p \supset q)$，存在相反的否定运算 $N(p \cdot \bar{q})$，互逆 $R(q \supset p)$，和对射 $C(\bar{p} \cdot q)$，连同相同的变换 I，我们有：$CN=R$；$CR=N$；$RN=C$ 和 $RNC=I$。

在这四个转换中，两个直接由逆运算生成：否定 N 和互逆 R。对射的 C 正是它们的倒数 $(C=NR)$，或同样，互逆的逆运算 $(NR=C)$。那么这个问题再一次成为是否可以通过逆运算和互逆运算来产生转换的问题，或者语言只表达之前是否存在在执行，可能只受限于其使用和协调。

遗传事实的考察在此再次提供了答案，它更多地指向语言机制与逻辑运算机制之间相互作用的方向，而不是语言决定论的方向。

逆运算和互逆植根于存在功能出现之前的土壤中，更确切地说本质上是感知运动。逆或否定是在所有发展水平上都可见的复杂的过程形式。婴儿已经知道如何使用客体作为实现目标的手段，以及知道如何摆脱达到新目标途中的障碍物。[illegible]这种转化的起源，可见于[illegible]机制中，[illegible]在一定方向上[illegible]手和手臂[illegible]手和手臂等。互逆性也延伸到知觉和动作的对称性，与[illegible]的机制，[illegible]在更早的时候就已显现出来。

虽然各种形式的逆运算和互逆运算的相互作用贯穿整个心理发展过程，但它们的协调，即将二者整合进入一个单一系统，只会随着之后提到的 INRC“群”的出现，在命题运算水平上起作用。很难认为这种协调是由于语言本身。这种协调是由于建立了[illegible]与“点阵结构”和“群”的分组，并由此产生了命题运算，这不是由于这些运算的言语表达。换句话说，这种协调是运算的水平，但并不[illegible]是其最终产品。

在我们涵盖的三个领域中，可以看出，语言不足以解释思维，因为思维特征的结构在行动和感知运动机制中的根源远远超过语言学。显而易见，思维结构越精练，语言

对于详细阐述的进行或转换必要。因此，语言是构建逻辑运算的必要条件，而不是充分条件。因为没有构成语言的符号表达系统，运算将保持在连续动作的阶段，而不会被并入到同时系统中，或者同时包含一组相互依存的变换。没有语言，运算将保持个人化，因此不会受到人际交流与合作的调节。在象征性的浓缩和社会规范的双重意义上，语言对思维的阐述是不可或缺的。因此，语言和思维在遗传发生回路中相互联系，每个发生回路相互依赖并连续地相互作用。在最后的分析中，两者都依赖于智慧本身，这种智慧本身就早于语言，独立于语言而存在。

四、平衡(equilibrium)概念在心理分析中的作用

实际上，几乎所有心理学派都从平衡的概念中受益，并且用它进行行为分析。让内(P. Janet, [illegible])在他的情感调节理论中引用了这个概念，弗洛伊德(Freud, 1938)在相似的场合中也用了这个概念。克拉帕雷德([illegible])认为需要是不平衡的表现，满意是再平衡的指数。对他来说，个体行为的演化就像是一系列短暂的失衡和平衡重建的演化过程。格式塔(Gestalt)理论将这种知觉模式拓展成认知结构的解释模型(知觉和智慧)。勒温(K. Lewin, [illegible])在社会心理学里发展了平衡概念，特别是在场论中的运用。而在对行为稳定性的重视，学习理论和进化自然遇到了平衡的问题。就发生理论来说，为了解释运算结构的发生和前运算转化为运算本身的过程，我们自己不断地从平衡概念中受益。

在考虑平衡概念时，存在两个主要问题：(1)平衡解释什么以及它在心理分析中的作用如何？(2)平衡本身该如何解释，例如，描述平衡过程的最恰当模型是什么？

我们将依次检验这两个问题。为了避免引起误解，并有对本文第二部分进行预测的风险，在这里我们假定，不应在静态情形下以力量平衡的方式去设想心理平衡，而应以广义的方式将其界定为对外部入侵产生反应的主体活动的补偿。因此可以得出结论，如此定义的平衡和开放系统的概念是一致的。按照贝塔朗菲(L. V. Bertalanffy, [illegible])的观点，它或许可更好地解释为开放系统中的稳定状态。但是术语"平衡"仍然似乎更可取，因为它含有补偿的意思。我们必须牢牢坚持以下事实：外部入侵只有通过活动才能被代偿。最大限度的平衡不包括静息状态，而是主体部分最大量的活动，它将会补偿实际的入侵和潜在入侵。后一种补偿是必要的，而且必须加以强调，特别是在运算思想水平上。在这个水平上，主体达到平衡的程度是通过我们所谓的"直接"运算(operation)和同时相应的反向运算来补偿，具有预期入侵的能力。

对心理分析而言，重要的不是把平衡当作一种状态，相反它是实际的平衡过程。平

① 最初发表在《心理学报》(*Acta Psychologica*, 1959, XV, pp. 51-62)。

衡不仅是个结果，而且过程本身具有更高的说明价值。

接下来我们将要关心的仅仅是认知结构，而将忽略情感因素（动机），这与原则无关，只是源于我们自己受限于实验性的研究。

1. 平衡概念作用的分析

应该注意的是，首先平衡不是器质性和精神生命的外在或附加的特性，相反它是内在的基本特性。一块鹅卵石在它的环境中也许处在稳定、不稳定或中立的状态，而这对它的性质并不会造成本质性的影响。对比之下，生物有机体就它的环境而言，平衡有多种方式，从姿势到体内平衡。这些方式对于它的生命是必要的，因此是内在的特性；持久的不平衡会导致病态的器质或精神状态。

有机体具有特殊的平衡器官。同样，精神生活也是如此，它的平衡器官是特殊的调节机制。在发展的全部层次上都是这样，从动机（需要和兴趣）的基础调节上升到情感意志，从感知觉调节上升到认知操作。我们应当看到，运算的作用是在预见和修改可能来自系统的入侵，并给予补偿。这是通过完整的可逆性运算机制来完成的，而不是通过半可逆性的前运算思想的初级机制来完成的。

对平衡问题的思考是生物学分析和心理学分析所必不可少的。我们将不再争论重视学习理论的必要性，因为这是不言自喻的。学习具有持久的特征，所以行为的平衡改变具有经验的功能。现在还不能确定学习与发展之间的确切关系，因为目前的学习理论仅适用于获得更高级的认知过程，但显而易见的是学习只是构成了发展的一个方面，所以我们应把发展作为我们的出发点。

不幸的是，关于平衡问题发展理论比学习理论阐述得更少，因为前者似乎抵触把内部（成熟的）因素与外部（环境的）因素分离开来这一根本论题。然而，正如我们将看到的，这个论题也具有启发性。发展的三个基本因素是遗传、物理环境和社会环境，完全受成熟或环境影响的行为还没有被观察到。生物学也是如此，即使是在纯文化中，没有体现在各种表型的基因型是没有的（因为基因型是所有一致的表型共有的，而且把基因型和表型放在同一水平上是不现实的）。同时，也不存在与基因型或整个基因型无关的表型。如果内外因素之间的根本的交互作用得到重视，那么所有行为都是对先前格式的同化（格式在不同程度上与遗传有关），同时，所有行为也都是这些格式对实际情境的顺化。其结果是发展理论必然要求平衡的概念，因为所有行为都趋向于保证内部和外部因素之间的平衡，或者更通俗地说，保证同化（assimilation）和顺化（accommodation）之间的平衡。

这还不是全部，在现实中，平衡应该被看作是继前三个因素（成熟、物理环境和社会环境）之后的第四个因素。平衡构成第四个因素，首先是因为它比前三个因素更普遍，其次因为平衡能够以相对独立的方式进行分析。这种自主性并不意味着平衡独立于其

他关系，因为它们之间存在连续的交互作用，但是平衡超越了纯粹的概率考虑基础上的特定的解释模式。例如，热力学第二条定理在一定程度上对生命现象是适用的。贝塔朗菲(1[illegible])已经表明，这与开放系统的概念或者机体结构的生长分化是不矛盾的。[illegible]熵的增长可以认为就[illegible]在内在机制，这不是来自物理环境，尤其是并非社会习得。相反，我们必须基于相互依存的现象，以一种特殊形式的统计或概率因果关系来加以处理它。无疑的，以这种方式进行的解释和那些求助于传统线性因果关系的解释相比将会更为片断，但是它们将独立于根据一个其他因素进行的分析。

然而，一个严重的缺陷仍然是可能存在的。在[illegible]将认为发展是由一个渐进的平衡组成时，人们会面临着双重困难。一方面发展过程中会出现一系列不稳定状态，直至发生了到结束；另一方面即使出现了多次不稳定状态，发展趋向稳定状态的趋势依然突出。由此可以认为平衡的解释只适用于一般并有限的范围。实际上，它只涉及数理逻辑结构，后者一旦建立，实际上是在一生中保持稳定。例如，整个数的序列、逻辑结构的等级、关系以及命题不会被修改，即使它们可能会被整合进更复杂的结构。它们从精神生活中获取根源，在社会生活中得到实现，一旦发挥作用，它们就构成了一个在社会历史和个人发展中引人注目的平衡模型，相对于处于永恒的不平衡的人类智慧过程，它们可能因此被假定为仅适用于特定情况的认知平衡概念。(因为有一个问题，尤其是理论的[illegible]大致的，表明了存在一个缺陷，即存在不平衡状态。只有对数理逻辑的运算做出一个有限的解释，可以认为它是后期发展，以及在运用上受限制的时候，这个异议才有效。如果它们被看作为组织目前逻辑结构的一般平衡过程特别是同构于逻辑的最终成果(感知运动的知觉的和前运算水平的表征[illegible]化的前逻辑形式)，那就大不相同。

对数理逻辑结构可能有两种心理学解释。根据第一种解释(这个解释受经验论的启发)，这些结构都[illegible]之后出现的，并应用于独立发现的内容的协调。从这一点上看，首先发现的是在没有逻辑的帮助下获得的，经由感知等而产生的理解；只有在这之后，这些内容的数理逻辑形式化才会产生。按照第二种解释(这个解释受理性的、辩证的观点的启发)，如果没有结构，或者至少没有与逻辑部分同构，就不可能发现任何内容。在这种情况下，数理逻辑结构以及前逻辑和前数理的先驱们，将是获得理解的工具(手段)，而不仅仅是事后顺化。

我们能看到关于平衡问题的两种解释的结果。按照第一种解释，逻辑结构是后期发展的形式化，它在起源上不同于解释自己平衡的理解的形成过程。在这种情况下，平衡的概念将服从于协调结构，并将失去它的解释价值。另一方面，按照第二种解释，逻辑结构产生于前逻辑结构的连续平衡，而逻辑是后者结构的[illegible]，平衡将能解释从前逻辑到数理逻辑结构的转变过程，尤其是所有这些结构的完成。

① 这不是[illegible]一场[illegible]完全平衡[illegible]贝塔朗菲[illegible]似乎认为，热力学第二定律[illegible]封闭系统[illegible]

多年研究已经表明不是到处都是逻辑的。第一个与等级、关系、数字有关的具体运算在7岁到8岁的年龄才出现，而命题或形式运算大约在11—12岁的年龄才出现，但是在所有年龄层逻辑协调的结构都存在，并通过连续的平衡过程达到了数理逻辑的结构。例如，早期的感知—运动格式隐含着后来的分类、关系判断及推理（传递性等）。同样地，在知觉中也能观察到早期的结构，这是由于赫尔姆霍兹（Helmholtz）的"推论"，体现在布鲁纳和柏世曼（Bruner & Postman，19[illegible]）的"新观点"中有关相互作用的理论中。

在日内瓦发生认识论中心，我们已经在考察一个问题，就是在观察与推理之间是否存在一条确切的、稳定的分界线。我们从来没有一个充分有关逻辑或前逻辑结构的纯粹的观察。向不同发展水平的儿童，呈现排列有的长度不相等的条线，每一条线都由n个圆点组成，圆点之间有或者没有连接线。不同发展水平的儿童对快速呈现的两个集合长度是否相等具有不同的判定。依据赫尔姆霍兹关于"无意识推理"类似的描述，不管主体是否已经有对应的形式或是否具有不同的表征程度，知觉已被修改。对于他们解释推理的水平与知觉的区分，已经指出知觉反映出自有的机制（Piaget & Morf，1958）。

简言之，逻辑结构将被形成与已部分同构但较弱小的早期结构所提出。实际上，逻辑结构是由于它们具有完整的可逆性而被区分开的。只由于完善的可逆运算的出现，它完全正确地相互补充，然后才能达到一个永久的平衡。逻辑结构发生特性的事实，就是它们是从只有半可逆的或者无可逆的结构，以及有部分的平衡和部分被补偿的结构中演化出来的。这一种表明，自然有逻辑结构本身之上的有结构的感知运动水平的作用和机制，这一机制是一种具体的补偿方式，它具有一个渐进的平衡调节机制最终导致逻辑的可逆性。以这种方式，反馈或内反省已构成了平衡调节机制的过程，它的补偿机制产生着可逆性。这些反作用导致了对预备运算或者有目的期待，当补偿机制是完整的又是持久的时候，这作用和期待的结合提供了一种可逆性，运算将会变成什么的描述。

总之，认知功能的发展是一个连续的阶段，只有最后一个阶段（11—12岁以后）标志着运算或逻辑结构的完成，但即使是最早的阶段也是定向于这个方向的。认知功能的发展，最重要的是由平衡调节机制过程引发的向逻辑和逻辑结构之间的差异，本质取决于补偿包含的部分或完整的性质。因此，二者之间的差异取决于所达到的可逆性程度。我们提到可逆性程度是因为，过去不存在整个或无的法律，它包含从最基本到最高级的无限度的程度。

可以毫不夸张地说，在这个认知机能发展的问题上，平衡概念扮演着主要的解释角色。然而，仍然存在着如何解释这一转变过程的问题，即从相对不平衡或不稳定的感知运动和前运算结构，转变到高级的逻辑运算的平衡结构。这个问题促使我们对平衡本身进行检验。

2. 平衡模型

平衡的模型可在力学、热力学、物理、化学、生物学、计量经济学等等中找到，而且，不

同领域在使用各种各样的术语。我们将只考虑已应用或适用于心理学的三种模型。

第一种模型是场力。场力的平衡被定义为一个精确的力的平衡（矢量力的代数和为零）。格式塔关于知觉和智慧的研究就是这种模型。然而，从生物学的角度看这种模型存在异议：内部平衡状态事实上并不包括精确的平衡，而是由于对入侵的保护性的过度反应，因而平衡状态经常是过度平衡。同样地在知觉领域就更不用说了：这一事实 [illegible]，恰好不是一种精确的平衡，而是一种 [illegible] 的保护。因此，知觉的恒常性，它应该是一种严格的"平衡"模式，反而表示出了显著的过度补偿。例如，大小恒常性，我们和 [illegible] 在从发生学的角度使用各种技术研究之后 [illegible] 为系统性 [illegible] 不是一开始出现在幼儿身上，而年长的儿童和成人则表现出系统的过高估计和 [illegible]。接近完美的恒常性，平均来讲 9－10 岁才出现。

与高级认知功能相联系，由于 [illegible] 逻辑利用，平衡力模型更显得不足。知觉的 [illegible] 恒常性已被 [illegible] 某种行为 [illegible] 的 [illegible]，但 [illegible] 根据 [illegible] 概念的观点，阿波斯特尔（L. Apostel）[illegible] 在我们中心已经 [illegible] 其整体性，可被看作是一个 [illegible] 的 [illegible] 系统。这意味着一系列的 [illegible] 动，其可逆性 [illegible] 的结构等等 [illegible] 的。如此 [illegible]，考虑到逻辑作用 [illegible] 存在，人们不能说是在 [illegible] 知觉上的力量平衡，只能说有一个与运算本身相关的补偿系统。

第二种 [illegible] 模型 [illegible]（[illegible]）在他的 [illegible] 研究中利用了这个模型 [illegible] 补偿 [illegible] 和更复杂的 [illegible]，表明这是一个 [illegible] 机 [illegible]，而在 [illegible] 系统中存在 [illegible] 的 [illegible] 它们进行解释，在这里交换双方代表了有机体和它的环境。这样的 [illegible] 该被 [illegible]，但被转译为 [illegible] 化 [illegible]。

第三种模型是在 [illegible] 入侵和活动主体之间的补偿平衡。例如，这些活动可以被描述为策略，就像在 [illegible] 中 [illegible] 一样。这样的策略，表现为信息方面有意义的损失减少和收益的增加，或者按照 [illegible] 的 [illegible]（[illegible]），表现为降低（极小化）[illegible] 的 [illegible]。[illegible] 从 [illegible] 符合 [illegible] 的 [illegible]，它并不表示静止的状态，而是在主体最大 [illegible] 活动 [illegible] 中发挥补偿作用。这种策略 [illegible] 必须被转译成概念术语。每个策略必须以各种概念为特征，以使在 [illegible] 建构 [illegible] 得 [illegible] 的情况下，有可能把自己限制到 [illegible] 的 [illegible] 概念描述中。这就是我们将在 [illegible] 的例子中要做的。

我们将提供 [illegible] 平衡的例子，旨在 [illegible] 认知平衡 [illegible]"[illegible]"这样一个事实（这可以 [illegible] 它的最终稳定性），也为了显示这个事实，即它总是由一个外部的入侵和可能补偿 [illegible] 主体的活动 [illegible]。我们的第一个例子将会在知觉领域，智力和逻辑 [illegible] 比，[illegible] 结构十分不稳定。因此，它们 [illegible] 两种平衡水平之间的相似性和差异性。

[illegible] 一个几何 [illegible]，其 [illegible] 从 [illegible] 秒到 [illegible] 秒，结果表明

① 皮亚杰在 1961 年对这些研究进行了总结，第四章。

(Piaget, Bang & Matalon, 1958)在曝光时间较短时错觉增强，通常在0.1到0.[illegible]秒间达到最大值，然后慢慢下降到平稳高原期。这个最大值取决于所注视的位置(某些位置没有最大值)，它可以使一个错觉的值或正或负。在德尔伯夫错觉(Delboeuf's illusion)中，例如，在曝光时间很短时成年人似乎高估了封闭的和正在封闭的圆圈之间的空间距离。另一方面，儿童似乎也高估了已经封闭的圆圈本身，也许是他们无法明确区分已封闭的圆圈和趋近封闭的圆圈。依照我们之前提出的相对集中律，此时的相对较值(不可混淆于空间较值)取决于图形的比例。对此我们在其他地方有过明确表述(Piaget, 1961)。从知觉平衡的角度看这个问题是有趣的。它证实了所涉及因素的二元性：一方面，入侵是图形性质的结果，另一方面，补偿是主体活动的结果。如果我们假定图形的中心点与一组介于图形的成分和整个图形元素之间的"冲突"相对应，那么，参差的一个特定侧面的表观长度将和这样冲突的数目成正比。因此，绝对可以使其随着呈现时间的变化而变化。

介于一边的冲突和发生在另一个"联结器"上的冲突，我们将它称为对应性。如果两边的冲突是同质的，将会完成联结。在这种情况下，无论是否有绝对的估计，均不会有相对高估。如果冲突是异构的，联结将不会完成，在这种情况下，偏爱的一边将会出现相对的高估。作为一般规则，因为冲突是可变的，联结完成的概率将比较低，因此，扭曲或"错觉"具有很高的概率。

然而，由于同质冲突和错觉的减少，有两种情况增加了完成联结的概率：(1)冲突极少时，即实际上就是曝光时间十分短的时候；(2)当冲突变得十分频繁，可将其饱和时，即实际上就是自由视觉的注意探索或很长时间的连续表象。如果冲突方面的增长以对数曲线标绘时间(不是以线性曲线标绘，因为如果冲突重复，已经遇到的这个点什么也不会增加)，双方的估计将用一个具有2个点的两条对数曲线来表示，曲线将在一开始接近，然后彼此越来越远，最终在长表象过程中重新联结。时间的最大值从而对应于两条曲线之间的最大偏差。例如，如果把0.1和0.5之间的时间作为分配给冲突的两边，那么在理论上0.2秒和0.3秒的时间为最大，这对应于我们已经观察到的实际时间。

在这种情况下，平衡(它仍然不对应于仍不稳定的最大值，而对应于最后的平稳状态，这里两条对数曲线显示出等同的、相对稳定的、对应于自由视觉的平均错觉的偏差)成了补偿系统，它介于图形的入侵(抵消冲突的同质化，转化为由冲突导致的扭曲形式)和通过冲突的同质化(完全联结为可以偏离中心转化的)主体活动之间。这个过程可以用知觉策略这一术语加以描述，它包括选择冲突的最佳点，以减少由于不完全联结导致的扭曲，即异构的冲突。这里有足够的证据来证明，重复n次后，成年人可达到没有错觉的阶段。知觉平衡尽管不稳定，但可经由主体倾向于补偿扭曲影响的活动而获得。

可用认知平衡做类似解释的另一个例子是过程导致了恒常概念。例如，当一团肉变成香肠时的物质守恒。在一开始，最有可能的策略是集中于一个被夸大的表征性

的，而不是感性的）特征①。例如，数量出现增长是由于目标延长，一旦这个已经发生，最有成为可能的策略包括注意到第二个转变的特征，并假定数量减少是因为香肠变得更细。此后，一个新出现的策略最有可能的是作为前面已经注意到的两个特征（第二个可以非常迅速地跳过）的函数。这个新策略由介于这些特征和模糊注意到香肠的长和细相互依存之间的摇摆构成。第三种反应导致非常在转变，与单独的静态结构形成对比。随之而来的第四种策略由发现转变之间的补偿和接受守恒事实构成。

这个例子说明了如何从渐进的平衡达到逻辑或"必要的"结构。撇开第一种策略来说，它在一开始就有最大的可能性，随后的每一种策略都有可能成为前面策略的函数。因此，这些的策略在一个被排序的序列中发生。最终的平衡从而是主体活动对于刺激补偿的结果，进而具有连续概率的特征。

这很容易对系列化操作方法的发现给出类似的解释，在这里连续的策略是基于上行和下行两个系列，最后融合在操作系统中。同样的解释适用于复杂的结构和适当的层次分类，这也包括一个渐进组合的上升（A<B<C…）和下降（…C>B>A）的关系。所有这一切都已经在我们的逻辑和平衡研究中讨论过（Piaget，1957）。

3. 结论

一般来说，认知结构的平衡可设想为是借助主体主动对外部入侵的补偿，这是对这些入侵的反应。后者可以用两种不同的方式呈现。

在较低级的不稳定（感知运动和知觉）平衡的情况下，入侵由环境真实的实质改变构成，主体的补偿活动在没有一个持久的操作系统的情况下尽可能地对入侵进行反应。这就是上述关于错觉的时间最大信息理论描述的平衡形式。另一方面，在更高级或运算结构的情况下，主体对入侵的反应也许由真实的转换构成，除在最适当的情况下，以系统直接运算的形式它们可以被主体想象并被主体预言（在某些最初的感知中运算相当于转换）。在这种情况下，补偿活动也包括想象和现存的转变，但总是在一种可逆的感知、一个可能操作系统的交互或反向操作的中完成。简而言之，补偿开始于感知，但能结束于由入侵的带来的转换的表征，被归于或系统的某些操作。另外，介于这两个极端之间有各种各样的中介手段，比如感知运动智慧（例如，客体永久性格式）、知觉的恒常性、表征概率的归纳等等。

在考虑运算（数理逻辑）结构，即最平衡的结构时，我们看到，某个群的所有转换建构了所有可能的转换系统，如分类群集或命题逻辑的组合群集等。然后，我们看到，某些转换由于入侵可设想为系统的修改，因为转换，从而包括这些原始转换的虚拟补偿

①因为这个原因，如果假设第一个特征的概率为 $1/n$，假设第二个的概率为 $1/m$，主体假设它们是独立的，两个在一起的概率将是 $1/nm<1/n$ 和 $<1/m$。

运算系统从而记得上物理学上一个系统的矢量力，它的代数和为零。但是按照物理学上的定义矢量力不是"真实的"，因为它们只存在于物理学家的思想中。相比之下，在运算系统中，虚拟转换存在于主体的思想中。思想是心理学的专门领域，因此，虚拟转换对应于主体的真实运算。这就是为什么平衡概念可在心理学中得以阐明。

总之，认知结构中最终稳定的心理平衡等同于运算的可逆性，因为逆运算能精确地补偿直接的转换。但这带来了最后一个问题：是可逆性的运算引起它们的平衡，还是连续平衡的行动，经过反作用与预测的简单调节阶段，结果产生它们的最终可逆性？在这里，发生分析的结果似乎是决定性的。由于与入侵相对的"补偿"只能逐步调整自身，因此最初可通过完全补偿加以表示的发展向不完全的运算可逆性应该是平衡的结果，而不是逐渐平衡的原因。这当然并不阻止运算结构的建构，运算结构一旦建构，便为后来的平衡增加底层"器官"的等级。

五、发生心理学问题①

这项研究的目的不仅是交流一些我们研究的最近结果，而且要指出从事这项研究的精神实质。我们研究智慧的发展已经超过30年了，研究知觉的发展作为年龄的函数超过10年。在承担这项工作时我想要描述我们的目标。

儿童心理学研究，当然能够着手去做，以便更好地理解儿童本身或为了改善教育方法。然而，发生心理学的所有工作也持有这些共同目标，所以我们不会详细研究它们。除了前面提到的目标，我们的目标具有更有抱负。我们相信所有的科学心理学研究必须从发展原则开始，而且儿童时期心理机制的形成可最好地解释它们的实质及其在成人时期的作用。总的来说，在我们看来，儿童心理学的基本目标是为科学心理学提供一个解释性的方法，换句话说，提供解决所有心理问题必不可少的发生维度。在智慧领域，例如，如果没有关于这些运算和概念发展的先前研究，就不可能给逻辑运算、数字、空间、时间等概念提供一个确切的心理学解释。这当然包括在不同社会发展形态中的社会性发展、多样化的集体形式的思想（特别是科学思想）以及个性发展。在这一点上，没有什么矛盾，因为孩子的发展毫无例外地在于个体渐进的社会化。在知觉领域，没有以前关于这些发展现象的研究，如果只是为了防止诸如关于什么是先天的这类太过早的假设，就不可能构建精确的知觉"恒常性"理论、几何错觉理论，或根据横向和纵向坐标建构的知觉空间理论等等。

① 最初发表于《心理学问题》(*voprossi psychkhologuu*，1956)。

1. 天赋与习得

要确定先天与后天的因素(无论是物理经验还是社会影响)在决定行为上的可能作用，我们必须研究该行为的遗传结构。例如，经常有人声称孩子具有"模仿的本能"。现在对儿童4到6个月和8到24个月模仿发展的研究，使得我们一步一步地认识到，真正的学习这种功能的获得与模仿学习及感知-运动智慧发展之间的关系。"错误"模仿的发生是非常明显的，例如，我的一个孩子在一个睁眼和闭眼的模型面前，开始用张开和闭上嘴巴作反应[Piaget，1951(d)]。

此外，求助于先天因素并不会解决问题，它仅仅是将问题传递到生物学，而且只要是获得性遗传的基本问题没有得到彻底解决，我们总是可以认为，需要在先天机制的起源中发现由环境影响导致的改变。就个人而言，我们一直认为没有这个获得性遗传特征的假设，就不可能解释先天感知-运动行为，就(绝对的)反射而言尤其如此，反射是第一个最重要的感知-运动反应(Piaget，1952(c))。为了检验有关这个基本问题的观点，几年前在我们研究儿童心理学之前已经研究了动物学中的软体动物，我们分析了静水椎实螺(Limnaea Stagnalis)的感知-运动适应，不管外观如何，它与发展心理学有直接关系。静水椎实螺是淡水软体动物，在沼泽里呈细长的形状，但是在有光滑鹅卵石湖岸的大湖中它呈现出收缩和球形形状，这是由于它在生长过程中为了抵抗水的搅动而做出的运动造成的。在水族馆里研究这些采用纯合杂交育种的呈收缩状的湖椎实螺的遗传特征，我们能够确定这种形状不是一个简单的表型，而是稳定地遗传了六到七代(皮亚杰，1929(a)，(b))。当然，变异专家告诉我们，这只是一个偶然的突变，它在湖泊中得以存在，但在沼泽水域因某种原因被淘汰。然而，有趣的是，尽管拉长的形态不能生活在湖泊或暴露于有浪的岬角地，但收缩的形态可在任何地方生活。27年前我们把它迁移到沼泽里，它的后代仍然繁荣，并已经保存成湖椎实螺的形式。因此仅靠机会本身非常难以解释这个种族的形成，它适应水的活动的动作只有在大湖的最暴露岸边才能够观察到。在这种情况下，除了在反射机制和形态上受到了环境行动的干预，我们没有别的解释的可能性。

回到孩子们身边，即使有人承认某些先天元素的作用，例如在空间的知觉方面(这不能排除先天的影响，尽管一个维度没有被证明，因为我们不能想象但只能设想空间有四个或N个维度)，仍然存在问题有待回答，那就是我们是在论述遗传的内源性来源还是论述遗传是来自祖先习得的作为环境和经验影响导致的机能。

这种双重可能性特别适用于一个因素，其重要性当然在儿童心理学中被夸大了，即使它在儿童心理学中起着不可否认的作用。这一因素即是神经系统的成熟。格塞尔(Gesell，1925)的所有工作以及瓦隆(Wallon，1941)工作的一部分便是建立在这基础之上。在这方面，除了那些我们已经关注到的遗传的习得性特点外，还有两点也是非常重

要的。

第一点，成熟毫无疑问从未与基于某一经验发挥作用的机能训练无关。例如，由于图尔内(Tournay)的研究发现已经被普遍承认，视觉与抓握之间的协调完成于四个半月左右(锥体束髓鞘化)。现在我的三个(足月)孩子的情况是，与这种协调相伴随的信号(抓住视觉范围内的目标、抓住视觉范围外的目标并把它放在眼前)，一个出现在三个月，第二个出现在四个半月，第三个出现在六个月，而他们之间的智力水平不存在显著的差异(Piaget，1952)。第一个孩子我只做了少数几个实验，然而第三个孩子我做了一系列的实验，诸如在两个月的时候进行手的动作的模仿。因此，训练似乎有加速或延缓某些形式的成熟发挥作用。

第二点，只要躯体体验或社会交往的条件未现实化，神经系统的成熟只是打开了系列的可能性(而未成熟则涉及一系列的不可能性)，但不会引起这些可能性的立即实现。举例来说，可能有人会问逻辑运算是否是先天的。但关于这个问题超过一年的研究让我们认为这是非常不可能的。支持先天的其中一个理由是神经系统的连接呈现出一定的逻辑结构同形。神经系统的全或无法则，事实上能够用布尔代数转化为二进制算术(1和0同形，Boole，1854)。麦卡洛克和皮茨(McCulloch & Pitts，1943)已经表明，神经系统的连接采取的是逻辑命题功能的多样化运算形式(分离、结合、排斥等)。虽然我们坦率地承认这些事实构成了逻辑的必要条件，但我们并不认为它们是一个充分条件，因为在孩子的发展过程中，逻辑结构只是渐渐地形成，它们是在与语言的连接中，首先是在与社会交换的连接中被构建的。神经系统，因其成熟晚(脊髓产生，首先是细胞树状产生)，因此受限于只开放一些可能性(毫无疑问，相对较少比例的可能性数量保持开放)使一定数量的行为会实现。这些预先假定的在一定条件下实现的物理条件，如目标的控制等，和特定的社会条件，如信息的规化交换、相互控制等等，对逻辑也是必不可少的。这些不同的条件决定了，仅凭成熟上述逻辑结构的完成是不可能的实现。

2. 逻辑结构特有的必然性问题

如果逻辑在儿童中不是先天的，普通心理学仍然存在一个难题需要解决，这个问题就是在儿童中逻辑的必然性是如何出现的。例如，如果$A=B$且$B=C$，年幼的孩子绝不会确定$A=C$(稍后我们将举例说明)，但在7或8岁之后，尤其是在11～12岁，对他来说不可能不得出$A=C$这个结论。

逻辑在儿童中(在成人也一样)是以运算结构的形式加以呈现的，即逻辑行为本质上由运算构成，因此包括作用于事和人的运算，实际上作为一个整体受系统法则支配，是一种可逆的内化行为，并在群里与其他运算相协调。说运算是可逆的，就是说每一个运算都对应一个逆运算，例如，在逻辑上加法和减法都是真实的。运算永远不会孤立地

存在，它依赖于一个运算结构，如数学中的"群"（直接运算+1，逆运算-1，恒等运算[illegible]，联合运算（+1-1）+1=+1（-1+1））、格（伟大的俄罗斯数学家格里文科（Glivenko）将其命名为"结构"进行研究）或比群和格更基本的结构，我们称之为"群集"（Piaget，[illegible]）。每一个结构均包括全部元素，它限定在运算系统本身和可逆性的特殊形式（群里的转化、格里的交互性等）。

运算结构的心理标准和完整的可逆性（在发展过程中特性逐渐出现）的后果，是不变的条件或守恒概念的组分。例如，在我们将要称之为前运算表征的水平中，4—6岁的孩子自己把相同数量的珠子装满两个小杯子（用一只手把一粒蓝色珠子放在左手边的玻璃杯里，用另一只手把一粒红色珠子放在右手边的玻璃杯里），如果把其中一个杯倒空，装入到另一个更窄更高的容器中，他们认为数量不再是相等的：他们认为在这一转变过程中，珠子的数量是不守恒的。相比之下，在7—8岁时，随着具体运算结构的形成，孩子认为数量必然守恒（再次它是自明的），因为珠子仅仅是被转移，能够像之前一样再次被放回来（可逆性）（Piaget，[illegible]）。这个守恒概念的建构因素是某一运算水平的特征。

借助这些标准，我们并没有基于先天的假定的推测，而是凭经验发现孩子的逻辑发展可以区分为四个主要阶段：

（1）从出生到一岁半至二岁，有一个可以说比语言更重要的感知运动时期，这时既没有运算，恰当地说，也没有逻辑，但行动已经根据特定的结构来组织，这预示着或准备着可逆性和不变量建构的来临。例如，在5—6个月时，在一个对象从他的视野消失时，婴儿并不显示出任何搜索行为（他没有拿走一块放在他想抓的一个玩具上的手帕等），而在12—18个月，目标已成为永久性的，对连续的可能位置发生了系统的搜索行为。第一个不变量的建构，即在潜意识中的永久对象是与主体自己运动的组织和被发生学家称之为"运动群位移"的对象位移相联系的。这实际上是可逆性明显的开始（Piaget，1954）。

（2）在2—7、8岁之间有人发现了思想与语言的第一次联结以及出现了象征性游戏、延迟模仿、心理意象以及符号功能的其他形式。这些出现的表征结果在很大程度上产生了一个逐步内化的行动，该行动到目前为止在感知运动水平上进行。然而，内化行动并没有达到可逆运算的水平，因为在表征水平上它似乎比在实际转化行动中要难得多。例如，从给定目的地回来的路上，要表征列举在路上的地标顺序会更加困难。没有可逆性运算以及它们产生的群集，在固体物质或液体从一个较宽的容器转移到一个较窄而高的容器时，孩子的感知维度发生转变，但他们还不能掌握非连续量的守恒（如一套珠子）或连续量的守恒（如液体）。就非连续量而言，我们此前已经给了一个例子（珠子在玻璃容器里）。关于连续量，这里有另一个例子：给小孩呈示尺寸和重量相同的两个黏土球或塑泥，然后一个球被转变成一个饼状或香肠等。然后问小孩(a)球里是否仍然包含相同数量的黏土，(b)它们是否重量相同，和(c)体积是否仍然相同（对于体积

实验，将黏土球浸泡在一杯水里，让孩子在另一杯水中估计[illegible]是否“会占用同样的空间”）对物质守恒的理解在7—8岁才获得，平均来说，重量守恒的理解在9—10岁获得，体积守恒的理解在11—12岁获得(Piaget & Inhelder,1941)。有关长度、距离和面积的类似实验发现，这些守恒在7—8岁发生(Piaget & Inhelder,[illegible])。

在守恒概念还没有结构化的领域，其他的运算使用，如传递性、交换性等基本逻辑联结也没有观察到。关于传递性，例如一个孩子得到两个相同的铜条，他注意到两铜条重量相等，即A=B；然后要求他比较B与铅球C的重量：该孩子预计C更重，但他注意到在天平秤上B=C；最后在提醒他A=B和B=C后，问他是否A=C。在前运算水平，就重量来说，尽管先前的实验表明二者重量相等，但孩子仍坚信铅球C会比A更重。这要持续到8、9岁左右。一些受试者甚至对我们说：“对的，因为它们背后是相等的（A=C），但这次铅球会更重（C>A），因为它更重(Piaget & Inhelder,1941)。”

(3)平均7—8岁，不用说，这些平均年龄还依赖于社会和教育环境的，在经过有趣的过渡阶段之后（其细节这里我们将不讨论），儿童达到了有逻辑和运算结构的阶段，我们称之为“具体运算阶段”。这个“具体”的阶段，与真正逻辑的正式特性相比，总体来说是对逻辑运算在心理上的初步应用。这也体现在，在这个层面上，同逻辑本身的起点水平上，到目前为止运算与命题或口头陈述无关，但与对象本身有关，并局限于分类、系列化、互相对应等。换句话说，开始发展的运算仍然与行动本身的感知行动相联系。

尽管如此，不管它们与行动是如何接近，这些“具体运算”已经被组织成可逆结构，它们呈现的是总体的或者，例如分类。实际上，逻辑范畴不是以一个孤立的状态存在，而是在一定程度上通过各种蕴含，与相互的关系组成分类体系的一般系统相联系。因此，直接的运算是加法的聚集（$A+A'=B$），逆运算是基于否定或者否定的可逆性的减法的聚集（$B-A'=A$或$A-A=0$）。另一个重要的具体结构是顺序排列，它由顺序上的性质增加或减少的性质构成（$A<B<C\cdots$），它的可逆性由交互性构成。正如在所有关系结构中一样，乘法运算结构（关系的、对称等）也是出现在这个具体运算阶段(Piaget & Inhelder,1959)。①

简而言之，第一个具体结构都是基于分类和关系的运算（但没有以尽穷无尽或关系的

① 数的运算结构在相同年龄出现，[illegible]……孩子[illegible]集合的数字[illegible]“已经存在，但没有[illegible]”[illegible]……[illegible]之间的[illegible]……数[illegible]……这是基于运算的[illegible]……包括[illegible]类和有[illegible]序列化以及[illegible]……在这方面上，我们的研究[illegible]……A. Szeminska[illegible]……M. K[illegible]……实。

逻辑)，并根据容易解释的定律排列起来的。我们称这些结构为"基本群集"，其最直接的心理结果是守恒概念的建构，与更高水平的逻辑群或格形成对照。它们的基本功能包括系统地组织各领域的经验，但它们仍没有完全区分内容和形式。例如，对物质的数量、重量、体积进行相同的运算，但是这些运算应用在物质上要比重量上早一到两年，适用在重量上要比体积上早一到两年。

(4)最后，在11—12岁依靠一般运算的新进展出现形式运算，并在14—15岁变得稳定。这些是"逻辑命题"运算，从这时起它能处理简单的言语报告(命题)，即处理简单的假设而不是个别的对象或客体。假设—演绎推理从此成为可能，有了它，"形式"逻辑的构造适用于任何种类的内容。

在这个阶段形成了两个新的群集，这标志着在前一水平尚未完成的结构至此完成了建构。这些结构是：

A. 出现通过联合运算来表现的命题逻辑的"格"。在到11—12岁(这个年龄总是与主体的社会环境有关)青春期的孩子有能力根据四维有从1到n个(n=3，4或5)的组合，去发现对象群集的系统方法。在这年龄时没有接受这方面的正规教育(至少在日内瓦)，这是非常令人惊奇的。例如，在关于某个实验中(Piaget & Inhelder，1958)，给被试四个装有无色无味液体的瓶子，当倒入几滴试剂后，其中两种液体变黄，第一和第三是中性的，而第四种包含脱色剂。要求孩子完成的任务仅仅是重现颜色黄色。11到12岁的被试以一种在此年龄上还不为人所知的组合系统来从事这个任务。建构在同一水平上的命题运算也是基于组合系统。因此，很难想象，组合对象或命题的能力建构于同样年龄和全部领域，而在具体运算水平上则只有一个简单的仿效的群集系统。从数学的角度来看，这个能是表示说，简单的集被"所有子集的集合"所取代，这是一个格，它同时建立了联合运算和命题逻辑。

B. 与格的结构紧密相关，形成了一个"群"字母的四元转换(克莱因的群)。这对青少年的推理特征也很重要。让我们进行一个命题的运算，例如，"p或q或两者"，由$p \vee q$符号来表示。让我们把同等转换称之为I，它使得$p \vee q$不变；运算能被否定，如果N是逆转或否定：$N(p \vee q) = \bar{p} \cdot \bar{q}$("既不是$p$也不是$q$")；$p \vee q$的倒数$R$，它是既不是$p$也不是$q$，它的相关$C$，它是$p \cdot q$(是"$p$和$q$")，也能被建立。然后我们有交换群$NR=C$，$NC=R$，$CR=N$和$NRC=I$。

这种结构就包含在青少年的语言推理中，也包含在许多的实验推理中，它通过能力转换为形式思维。例如，在关于机械或液体静力学平衡的系统推理中，这里有个行动I，它的否定N，反应R，它的否定C。如果有两个联合参照系统，例如，一只蜗牛在板上的运动同时被转移，对于其中一个系统，有转换I和N，对于另一个系统，转换R和C。全部的联合都在它们当中。然而在获得数学命题的运算格式中，这种结构能发挥最一般的作用，因为对于一个运算X有一个逻辑命题Ix、Rx、Cx、Nx。在同一年龄，命题的概念对于孩子来说变得可以理解(Piaget & Inhelder，1958)。

我们如何解释小孩渐进的转变，从令人惊讶地忽视一个最简单的推论到充分意识，转变到表示逻辑必然性的意识（如果 p 是真的，例如 $A<B$ 和 $B<C$，那么 q 必然是真的（$A<C$））？有四个不同的因素可以考虑：神经系统的先天结构、物理经验、社会传递和平衡的概率规律。

关于先天性的因素我们已有了充分阐述。让我们简单地重复一下：尽管神经系统的调节决定了可能性和不可能性的框架，在此框架内逻辑结构将被建构，但是作为逻辑思维开始的工具，这些逻辑结构并不存在于神经系统内。为了从神经系统导向逻辑，一个完整的构建是必要的，所以不能认为逻辑是先天的。

小孩把逻辑的必然性看作是从构成其适用对象本身最普遍规律的逻辑规则的物理经验中衍生出的吗？"物理的非几何客体"这是冈塞斯（Gonseth）……的话。当然，只有当行动施加于对象时，逻辑结构才出现。我们已经说过的事实是逻辑运算首先是行动本身，当然它只发生在与对象的关系中。此外，"具体运算"阶段表示，在把逻辑应用到"纯口头陈述或命题"之前，它是在实际操作中被组织起来对对象产生影响的。最后，不用说，对象的物理定律符合结合性、可逆性、同一性、交换性等等，以及符合加法（加上它们）、分裂（或减去）和乘法运算、加上它们的逻辑抽象作用。如果 $A>B$……AB，那么 $AB=(A-B)$……换句话说，物理定律符合最普通的逻辑结构。

必须考虑一个基本因素，这就是对象是受主体行动不断变化的，而这些转变构成了新的知识来源。卡尔·马克思在其社会学观点之一认为，人为了生产按照本性行动，但同时也受制于自然规律。对象的属性与人类生产力属性之间的相互作用，也在心理学知识中得以发现。我们只能通过对这些对象的行动来了解对象，并使它们产生某种转化。例如，分类或系列化的逻辑运算包含"生产"集合及以一定顺序主导的对象属性。

有鉴于此，逻辑必然性的发展变得可以理解，而如果它仅仅包含了对象的属性，这仍将令人费解。例如，"相同的运算"O（用语为主，为 O 的加法或减去）的必然性来自于直接运算 $+A$ 和逆运算 $-A$ 之间的构成，因此 $+A-A=O$。这意味着添加一个集合然后拿走它，相当于既不增加也不减少。这一结论的必要性的发现并非来源于只包括集合 A 的对象属性，对象属性会导致一个纯粹经验的陈述，而不是一个必要性的意识，后者是由分类的构成中加和减去的运算的协调产生的。

虽然行动涉及逻辑运算的构建，但是建构这些结构也必须考虑社会因素，因为个体在一定程度上总是社会化的。例如，矛盾的发现所固有的必然性，除了那些与协调行动有关的意识，还呈现出了一个真实集体责任的全部特征，因为它首先是为了尊重别人，我们有责任不否认自己本身。假如有一天我们说了和前一天已经说过的相反的话，而我们的社会伙伴如果没有要求我们做出选择并对我们选择的陈述保持忠诚，那么这个矛盾很容易被忘却。

社会关系的各种类型之间可区别必然性的差异，因为它们不都导致逻辑。逻辑规则并不像道德规则那样是由社会群体一致规定，但是为了它的主要的一致性等等，即是通过

使用简单的权威性和共同同意而确定的。集体相互作用的形式上的逻辑结构的构成，基本上是通过人际行为的共同工作和口头交流的协调。对这种集体行动的协调性进行分析可以看出，协调由运算组成，但这些运算是人际间的，而不是个体内的。例如，一个人所做的由另一个(加法)来完成或与另一人正在做的相对应(乘法对应)，同样的，一个人所做的可以不同于其他人正在做的，但这些不同的观点可以相互关联(互惠)等等。另一方面，争论和分歧导致否定和反运算等等。总之，一方面没有个体自身就没有协调的行动，另一方面社会生活趋于使它们相一致。这是人际运算和个体内运算之间的基本同一性。因此，它们只能从一个整体的抽象中分离出来，其中生物和社会因素不断地相互作用(Piaget,1950)。

第四个因素也必须提及，这是经常被遗忘的因素，但其重要性在未来的研究中尤其将日益重要。这就是以基于概率的考虑而获取的平衡因素。首先，很明显，前三个因素的每一个都必须以平衡来调节。它们的相互作用包含平衡的形式。个体行为的协调是通过解决的不平衡(对新事物的好奇心)和再平衡[illegible]来表现的，更不用说，行动的社会协调也必须在平衡中进行。各个因素(神经系统、社会环境)和行为的社会因素之间的相互作用来自于特定的平衡。但是相比较于其他领域，心理上的逻辑运算平衡的概念有更多更精确的意义。我们已经看到，运算本身就是一种可逆的行为，因为对于任何给定的运算(如+A或×A)都有其对应的逆运算(-A或÷A)。正是这种可逆性使孩子在其空间配置改变时能够推断出某一数量守恒，因为当修改没有任何增加或减少时，由此在其中它该数量保持不变。可逆性在儿童心理发展过程中逐步发展，处于感知运动水平的孩子只知道在空间中转换的可逆性(如"群体位移"建立在空间的第一步)；直观运算表征仅仅是表示与近似的调节或补偿相联系的，而在思维上的半可逆性(直觉)的校正等；具体运算包括两个互补形式的可逆性，否定运算中的转化或否定，以及关系运算中的相互作用；最后，在形式运算的水平上，儿童学会了通过建立转化和相互作用，把这两种形式的可逆性融合成一个单一系统。这种增长的可逆性可以体现向平衡的进展，因为物理平衡正是被其可逆性所定义。当一个有向的虚拟转换(这里相当于可能的运算)都得到补偿时，系统处于平衡状态，即每个可能的转换都有一个对应的等值的而同相反方向转化的可能。无论我们说的运算是被它们的可逆的结构，还是说它们趋向于某种形式的平衡，从而完成同样的事情。

这个平衡的进展具有十分重要的理论意义，因为它有可能在有一天提供一个基于概率考虑的计算。例如，如果一个人想的热力学第二定律可以认为它是多么容易通过概率计算来解释，那么在解释逻辑结构的形成和逻辑的必要性上，因素平衡的重要性就很明显了。

3. 知觉的发展

基于这些概率的考虑，很容易应用于知觉发展的研究。我们已经得出了一些相对

精确的格式和公式来解释一些众所周知的现象，有时，也用来预测某些新现象。

这对知觉的发生研究，特别是知觉的"错觉"研究是特别有益的，因为它允许考察随着年龄的增长而发展的知觉现象，如何落入明显具有不同意义的发展类别。知觉的发生过程高度复杂，而且我们对其仍然知之甚少，尽管在过去的一个世纪里科学心理学付出了巨大努力。

知觉的错觉至少有三种不同的发展形式：有保持相对稳定或随着年龄的增长重要性减少（例如，角度错觉、缪勒-利耶尔（Müller-Lyer）错觉、德尔伯夫错觉等），有随着年龄的增长重要性增加（例如，与水平线相比容易高估垂直线），以及增加到一定程度（一般9到11岁）不久之后开始减弱（例如，重量的错觉、斜线的比较等等）。但关系相当密切的最后两类，是构成不同知觉或感觉活动结效的基础。在这些活动中，第一类错觉更多来自"原发性"效应，即来自同一场域的所有元素的大致同步互动。我们从第一类开始探讨。

格式塔理论对这类错觉有过不少研究，它提供了一个很好的描述，但是并没有提供很好的解释。与之相反，我们一方面已经试着把这类原发性错觉、在任何年龄、几何平面的错觉，归结为一个定量规律，另一方面则试图用概率理论的术语来解释这条规律。

当然，这一规律并不致力于寻求确定错觉的绝对值，因为错觉值会随着年龄的增长而减少，而且存在着很大的个别差异（考虑到不同错觉可以通过改变其维度或图形的比例而产生）。我们提出的规律试图做的是确定误差如何随图形特征变化而变化的曲线函数，特别是它试图确定哪个图形的比例将产生最大的正向和负向的错觉以及中间零错觉（正向和负向错觉之间的中间点）。

举例来说（Piaget & Denis-Prinzhorn，1953），一个长方形的边的长度保持恒定在厘米，而另一边A′的长度是可变。实验结果表明，当A边 > A′边时，A边高估且A′边低估（在所有年龄段），而且当A′边尽可能小时，换句话说，当长方形被减少到一条直线时，会产生最大的正向错觉；当A′＝A（一个正方形）时，有一个中间零错觉；当A′大于A时，A′被高估，但这并不是绝对的，如果A′进一步增加，负向错觉不再是一条直线，而是一条趋向渐近线的等边双曲线。

生成的实验曲线在所有年龄均具有相同形态，但由于误差会随着年龄的增长而减少，曲线趋于平缓而不失去定性特征。我们研究五六岁到成年受试者的许多其他错觉，如德尔伯夫错觉（同心圆）、角度错觉、对角线错觉、奥佩尔-孔特（Oppel-Kundt）（分割）错觉、曲线错觉、缪勒-利耶尔错觉等，结果同样真实，但曲线形态不同。

有趣的是要注意到，所获得的全部曲线均反映了单一的规律，根据数据它可以有多种解释，允许每种情况下各自形成理论曲线，这些理论曲线到目前为止充分满意地对应了各自的实验曲线。我们将简单地讨论这一规律，以便给出一些一般性的想法，但我们的主要目标是展示如何用概率术语解释这项规律。

假定 L——两图形比较中较大的长度（例如，矩形中较大的边），l——两图形比较中

较小的长度（例如，矩形中较小的边）；假定 $L_{最大}$ = 图形中的最大长度（在矩形的情况下 $L_{最大}=L_1$），但如果 L_1 和 L_2 是两条连续的直线，那么 $L_{最大}=(L_1+L_2)$；L 作为被选择单元元素的长度，并且测量该长度（在矩形的情况下 L_1 或 L_2，具体长度取决于图形）；n 是在图形中相互作用的长度比较（$L_1:L_2$）和 S 表面面积，P 错觉。

那么，规律可以表达为：

$$P=\pm(L_1-L_2)L_2\times(nL_1:L_{最大})/S=nL(L_1-L_2)L_2/S\cdot L_{最大}$$

例如，在矩形的情况下，A 是常数，A′是变化的长度，如果 $A>A'$（或者 $L_1=A$ 和 $n=A/A=1$），那么：

$$P=+(A-A')A'\times(A:A)/AA'=A-A'/A'$$

在 A 是常数，A′是变化的情况下，如果 $A'>A$（或者 $L_1=A'$ 和 $n=A'/A$），那么：$P=-(A'-A)A\times(A':A')/AA'=A'-A/A'$

这条规律的简便性是如此明显，用乘法来表示，它归纳为一个差异（L_1-L_2）L_2，一个关系（$nL_1:L_{最大}$）和一个结果（S）。

我们称这个公式为"相对同心性定律"，在概率方面是很容易解释的，既要考虑到上面的定律，又要考虑到这些机制元素可随着年龄增长而减少的事实。

让我们假设每一个视觉聚集的元素都被确信了，这个"同心性效应"可以通过常视野建立技术来显示。如果主体注视他面前的线段，并把它与外围的另一线段作比较，固定的线段中已经会被确信。这是一个非常复杂的现象，因为除了地形因素，还有如专注、分神、调节和归于表示等这些各种的干扰因素，以及主题和线段呈现的意象之间的距离的技术因素、角度的技术因素等。

不管这个通过同心性的确信是来自中枢神经细胞发生准耗散的辐射（这是可能的），还是它来自于其他因素，如眼球的小振荡运动，它无疑在图形的视觉探索中扮演着作用，而它具有生理和心理意义的相应的概率模式并不困难。

让我们取一条线段，一条长度简单的直线，在心理上把它分成一定数量的相等部分，例如 $N=1$……。此外，为了使线段能被感知到，让我们假设有一定数量的元素，不管是在视网膜上、在传递器官，还是在视觉皮层，必须至少遇到这些线段的一部分。假设这些神经元素的初始群集遇到的 BN 条线段，其中 B 是在初始时间 t 时期一个恒定的分数。那么，这将保持 N_1 段仍然没有遇到，所以：

$$N_1=(N-NB)=N(1-B)$$

第二个 n 遇到后，N_2 段仍然没有遇到：

$$N_2=(N_1-N_1B)=N(1-B)^2$$

第三个 n 遇到后，N_3 段仍然没有遇到：

$N_3=(N_2-N_2B)=N(1-B)^3$……所遇到的线段总和将等于 NB，然后（$NB+N_1B$），再然后（$NB+N_1B+N_2B$）等等。由于在 n、$2n$、$3n$ 等期间围绕在被感知到的一条线上，或增加了强度或清晰度等等，这些总和由此提供了能够渐进高估的模型（瞬间或

相对持久的)。很显然，这个模型从属于对数定律，因为算术级数 n、$2n$、$3n$ 等，对应于几何级数$(1-B)$、$(1-B)^2$、$(1-B)^3$等等。

现在让我们讨论两直线间在视觉比较下可能发生什么。这两条直线我们称之为 L_1 和 L_2，L_2 是不变的，而 L_1 具有以下连续值：$L_1=L_2$、$L_1=2L_2$、$L_1=3L_2$ 等。我们再次将这两条线分为相等的线段，每一段都可以构成在上文所述的在某种意义上的"接触点"。L_1 和 L_2 之间的比较，L_1 每次都可以对应或者不对应于 L_2 的相遇，反之亦然。通过比较这些对应的接触点，如果两条线对[illegible]完全联结，则我们将假定比较不会引起相对高估或者低估，而如果有一个联结不完整，则涉及不完全联结的线将引起相对高估。在这种情况下是没有联结的接触点，[illegible]不会被另一[illegible]补偿。接下来的问题是计算一个完全联结概率，这里的解决方案也是非常简单的：

让我们把 p 称为一条线上的点 A 和另一条上的点 B 的联结概率。如果在这另一条线上引入了遇到的第二个点 C 的话，那么 A 和 C 之间联结概率也将会是 p，但是 A 同时与 B 和 C 联结的概率将会是 p^2。在一条线上的 A、B 和 C，与另一条线上的 D 之间联结的概率将是 p^3，等等。

如果 $L_1=L_2$ 是 n 个点在 L_1 和 $m(=n)$ 个点在 L_2 上，那么一个完全联结的概率将会是：

$(p^n)^m$ 或者 $L_1=L_2$ 。

如果 $L_1=2L_2$，那么一个完全联结的概率将会是：

$[(p^n)p^n]^m=(p^{2n})^m=p^{m\cdot 2n}$

同样的，如果 $L_1=3L_2$，那么一个完全联结的概率将会是：

$\{[(p^n)p^n]p^n\}^m=p^{m\cdot 3n}$

换句话说，[illegible] $L_1=L_2$、$L_1=2L_2$、$L_1=3L_2$ 等的长度的算术级数对应于完全联结概率的几何级数，并再次构成对数定律。

显而易见，解释两条相互比较的线条中相对高估的对数定律，包含着韦伯定律的一个特定应用，这里涉及微分知觉阈值和最小可觉知觉差异。例如，让我们假设，线 L_1 和 L_2 相差一个常数 X，当这些线 L_1 和 L_2 是逐步地拉长，绝对差异 X 保持不变。根据上述公式，很容易看出这个差异 X 不会保持感知相等，它将按比例使线 L_1 和 L_2 的延长部分失真。这里提供的计算是没有意义的，它们已经在别处发表了(Piaget，[illegible])，但很容易从上述讨论的概率联结中看到，韦伯定律可以用对数形式来表示。

现在让我们回到相对中心性定律，看看它是如何通过遭遇和联结这些概念，以由此产生机制来进行解释，这里考虑的似乎涉及了有"中央"的情况。

为明确起见，让我们开始区分联结的四个可能种类。如果比较两个不等的线段 $L_1>L_2$，则可以区分出以下类型的联结：

(a)"差异联结"D 介于线 L_2 和超过线 L_2 的端部分的线 L_1 之间，即 L_1-L_2。联结差异将等于$(L_1-L_2)/L_1$，显而易见这个结果是对相对中心性定律的必要表达

(2) "相似联结"R 介于线 L_1 和等于线 L_2 的那部分的线 L_1 之间，这些联结等于 L_2^2。

(3) 联结 D' 介于线 L_2 等于线 L_1 的那部分和 L_2 虚拟延长到与 L_1 相等之间，也就是说 $L_1 - L_2$，这些 D' 联结将因此像 D 一样具有相同的价值，即 $(L_1 - L_2)L_2$。

(4) 最后，人们可以设想联结 D'' 介于线 L_1 的 $(L_1 - L_2)$ 的那部分和……的线 L_2 虚拟延长的那部分之间。D'' 的价值将因此是 $(L_1 - L_2)^2$。

为了显示相对中心化定律背后的推理，它可以用公式表示如下：

$$P = (L_1 - L_2)L_2/S \times nL/L_{max}$$

可以看到第一个分数中的分子 $(L_1 - L_2)L_2$ 对应于我们上面说的差异联结 D。

表面积 S 也是对应于与图形接合的一致的可能联结的整体。在一个封闭图形，如矩形中，S 可能就是（仅仅是）差异联结 D 和相似联结 R，其大小为 L_1、L_2，可以用公式表示为 $L_1L_2 = L_2^2 + (L_1 - L_2)L_2$，这里 $L_2^2 = R$ 联结，$(L_1 - L_2)L_2 = D$ 联结。

在开放图形，如线 L_1、L_2 表示 $(L_1 - L_2)$ 不仅对应于 L_1 和 L_2 之间，而且对应于 L_1 和 L_{max} 之间可能的联结 $D + R + D' + D''$。换句话说，定律的第一个分数 $(L_1 - L_2)L_2/S$ 仅仅表示一个概率关系，介于会产生错误的差异联结 D 和一切可能联结之间的关系。

第二个分数 nL/L_{max} 表示介于相当一支在测量线 L 上的联结的潜在数量与总长度 L_{max} 之间的关系。相对于第一个分数，这种关系简单地起着一个方向调节的作用(Piaget & Lambercier, 1944)。

相对中心化定律的意义因此是根据一个图形作为一个整体，它表达了可能的差异联结 D 的比例，由于这些联结产生错误，它表明这条定律对于所有平面图形是有效的（它产生"主要的"错觉），并表明这个曲线的一般形状（最大值和中值等几何位置）独立于这个错误的绝对值，绝对值本身取决于联结的相对完整性。所以可以理解这些"主要"的错觉随着年龄的增长在减少，这是因为，随着年龄的增加，视觉探索活动以及随之而来的联结数量也在增加。

然而除了我们已看到的，还有第二个类别的知觉错觉：那些错觉随着年龄的增加，或者没有中断，或者在……岁左右达到高峰期，而后又轻微减少。这些错误不能用相对中心化定律来解释，但受到它的影响。它们可以用以下的方式来解释：随着年龄的增长，在空间（空间转换形成视觉位移）和时间（时间转换形成客体知觉的先后顺序，在其中"设置"这种顺序）上增加了有关表象的探索和知觉比较的活动；总的来说，由于联结的增加，这些活动有助于减少知觉错误。因此在一些关系中，它们能增加各个元素之间的对比或同化，并会产生错误，而年幼孩子则不会考虑这些。在这些情况下，可能带来我们所说的"次要性"错误，它们构成了间接活动的产物，虽然这些活动通常可能导致减少错误。

重量错觉提供了一个很好的例子。俄罗斯心理学家乌思纳泽(Usnadze, 1930)考察

了它们的视觉等价问题。我们与冯伯西尔合作也对此进行了研究。实验时为被试递示两个圆圈，一个直径20毫米，另一个28毫米，随后，换成两个24毫米的圆圈；结果取代20毫米的圆圈与原来相比之下被高估，而取代28毫米的圆圈被低估。这个错觉随着年龄的增长而增加，尽管取决于相对同心性机制的比较结果会随着年龄的增加而减少。造成这一矛盾的原因是简单的：为了形成对比度，先前觉察到的元素（20+28毫米）必须与随后的元素（24+24毫米）相关联。这种关系的发生是由于我们有一个称之为"时间运输"的活动，它随着年龄的增长而增长，这已在许多其他实验得到证明。7到8岁的孩子做更少的时间转换，因此有较少的对比，因为建立的关系较少。当进行对比或直接比较时，尽管孩子比成人进行更多的比较，但是孩子的这种错觉会较弱。但是难道我不该武断地假设时间是一种随着年龄的增长而变化的"活动"吗？不，最好的证明是，成人的错觉不仅更强大，而且当第一次展示（24+24）被重复几次之后错觉也会更迅速地消失。相比之下，孩子的错觉较弱但持续时间更长（由于持续清晰度的衰退）。因此时间运输是一种可以被阻断的活动，这是一个活动的最佳准则。

错觉随着年龄增加而变化的另一个引人注目的例子，就是垂直线或者对于水平线段高估。与莫尔夫（A. Morf）合作，我们研究了图形"L"的四个可能方向：└ ┐ ┘ ┌。我们发现(1)关于垂直线的错觉随着年龄的增长而增加；(2)作为主要错觉的情况，误差随着练习的增加（7次重复）而增加，而不是反而减少；(3)该错觉取决于图形呈现的顺序，好像有一个传输的空间转换模式（从下面到上面或从上面到下面）。

同样，沃斯顿（Würsten，1947）比较了对垂直线和斜线的长度判断，这些斜线以可随意斜米并以不同倾斜程度加以呈现。他发现5—7岁的小孩子估计比成年人更成功。年龄上升到9—10岁，误差增加，随后有所减少。

随着年龄的增加，关于垂直线和倾斜线的评估错误增加，似乎可以解释为：沿着水平和垂直坐标，与成人相比，儿童的知觉空间结构化程度更小，因为这样的结构化是以关系的建立为前提的，即以知觉的对象与位于图形边界之外的参照点之间的联系关系为前提。随着年龄的增长，作为知觉关系建立的一个功能，有一个变得日益广泛和深远的参考框架，这导致一个水平线与垂直线之间的定性对比不断增加。关于垂直线的误差毫无疑问是由于同心性的点的分布与垂直线和水平线"相遇"的分布之间的差异造成的。从感知的角度来看，垂直线的上面和下面是不对称的（上面是"开放的"，在下面是"封闭的"，并朝向底部），然而水平线的两部分是感知对称的。儿童较少同时更少沿着坐标建构，因为他们的知觉活动不能改造处的关系。因此，他们对水平线和垂直线之间的定性差异和后者的感性不对称是更不敏感的，因为这种不对称是一般图形背景的一个功能。

总之，除了源于相对同心性定律的"原发性"效应之外，还有一个整体的感知活动，包括转换、在远处比较、换位、期待等等。一般来说这导致原发性误差的衰减，但是当他们将远处的元素联系起来产生对比时，可引起继发的错误。换句话说，他们产生了错

见，如果没有建立起这些的关系，这种错觉将不会产生。

然而，必须要了解的是，这些知觉活动在某种意义上源于主效应，因为与它们有关的"相遇"和"联结"是由构成活动本身的向心性和去向心性所决定的。所有水平的知觉均是积极主动的，不能被简化为是被动接收的。正如马克思在论及对费尔巴哈时所说，感受性必须被认为是"人类感性的实践活动"。

六、智慧心理学的发生与结构[1]

且让我们从我将使用的术语界定开始。我们将从尽可能广泛的意义上把结构定义为一个系统作为一个系统，它呈现了整体性的规律或属性。这些整体性规律不同于构成系统的元素的规律或属性。我必须强调的是这些系统仅是关于整个有机体或智慧的部分。比如，格式塔理论也表示，结构的概念并不意味着只是总体性的，也不意味着一切事物与其他事物间的联系。我们关于局部系统，作为一个揭示了整体规律与元素属性区别的系统。如果没有指定的整体规律，那么术语"结构"仍然是模糊的。这在某些领域是相对容易的，比如数学领域的布尔巴基（Bourbaki）结构可以简化为代数结构、秩序结构及拓扑结构。但一场或环的结构具有确切的整体规律的概念，是代数结构；格、半格等均是秩序结构。如果从广义上给结构的概念下定义，那么结构将仍然具有一些总体的属性或规律，因此在思维领域可以简化为数学或物理概念。我们在考虑在心理学方面我们最爱的格式塔概念，我将其定义为不可逆系统，与前面提到的严格可逆性的数理逻辑结构相对立，其构成是非叠加性的。但它可能是模糊的，格式塔的概念确实有可能最终概念化为数学或物理方面的术语。

在定义"发生（genesis）"方面，为了避免被指责构建一个恶性循环，所以我不会说它是从一个结构过渡到另一个结构的简单过程。相反，"发生"是某种转化，它起源于A状态，结束为B状态，且B状态比A状态更稳定。在心理学领域，当我们谈到发生的时候，毫无疑问在其他领域也是如此，首先要避免任何基于绝对起点的定义。在心理学领域中没有绝对的起点，"发生"总是被认为起始于构成结构的初始状态。因此，"发生"被认为是发展的一种形式，不包含任何形式的发展或仅是转化。我们可以将"发生"定义为相对确定的转换系统，它构成历史并导致以连续的方式从A状态转换到B状态，B状态比初始状态更稳定，并构成它的拓展。比如，在生物学中，个体发育导致成年后的相对稳定状态。

1. 历史背景

现在已经定义了这两个术语，我将简要说明心理学的历史背景，因为这项研究本质

这是作为讨论的出发点，但不可能介绍所有关于智慧的心理学问题。然而，简要的介绍是非常有必要的，因为必须强调，不同于戈德曼(Lucien Goldmann，1952)的社会学，心理学不是起源于像黑格尔和马克思那样的理论系统。它没有起源于系统，该系统一开始就提出结构与遗传方面的现象之间的关系。在心理学与生物学上，辩证法的应用相对较晚。第一个遗传理论，同时也是第一个有关发展的理论，可以被称为没有结构的遗传。拉马克生物学就是这种例子。拉马克(Lamarck)认为，有机体的可塑性是没有限制的，随着环境的影响不断发生改变。因此，没有不变的内部结构，内部结构甚至也无法抵制或进入有效的环境影响的相互作用。

在心理学上，一开始如果说不是拉马克的影响的话，不管怎么说，其中与之相同的一种精神状态完全类似于进化论的最早形式。比如，我认为斯宾塞(Spencer)、泰纳(Taine)、里博(Ribot)等的联想主义中将进化的概念应用于精神生活，也就是说，在广泛意义上的术语，通过学习、外部影响、练习或者"经验"的影响，有机体可塑性的概念会不断修改。当然，目前美国的学习理论仍是这个概念的继续。根据这些理论，有机体受环境的影响不断地改变，唯一例外的是某些非常有限的先天结构已实现，目的是为了满足个体的基本需要。所有的其余部分都是纯粹的可塑性，而没有真正的构造主义。

第二阶段之后，在没有遗传的构造主义阶段的方向上有一个大转变。生物学方面，开始于魏斯曼(Weismann)，并由其追随者进一步推进。在一定意义上，魏斯曼回到了之前的学说。进化仅仅是易见的重组变异的结果。然而，事物是由不受环境影响的内部结构决定的。在哲学方面，胡塞尔(Husserl，1950)的现象学反对心理学上关于结构或遗传本质的直觉思维。我在这里提到胡塞尔是因为他对心理学的历史有一定的影响，对格式塔心理学的发展有部分贡献。这一理念是没有发生的构造主义的一种，结构是永久的，独立发展的。我知道得很清楚，格式塔理论提供了概念和发展本身的解释，如考夫卡(Koffka)关于心理发展的优秀著作。然而，他认为如果发展完全取决于成熟，即如果是预成的，那么就违背了格式塔的规律。发生仅是次要的。

通过以上两点来看，发生没有结构或没有发生的结构，我将它无疑地给你一个必要的整合：发生和结构。然而，我并不想像传统论文的完整哲学体系一样通过对称的体验得到这个结论。不可否认的事实是，我已经花了三十多年的时间在收集关于儿童心理学的研究。我必须强调这漫长的研究，之前关于发生与结构的关系的假设没有关系。在很长一段时间里，我甚至都没有明确地思考过这个问题。我正视这个问题仅仅是在1949年由于法国哲学学会(Société Française de Philosophie)的会议，在那里我才有机会去讨论将与逻辑演算的结果运用于我目前讨论的命题运算中的四元群集转化。会议后，布勒伊埃(Emile Bréhier)深刻地说，他愿意以这种形式接受发生心理学，因为其中我讲的发生总是基于结构，因此发生隶属于结构。我表示，我当然同意，只要是在互相作用的辩证关系(因为每种结构都有发生)，一方对另一方没有绝对的主导地位。

2. 发生始于结构又终于结构

笔者认为，第一个论点是：发生始于结构，并终止于另一种结构。在前面定义发生的章节里提到，A状态与B状态也是结构。我们从四元群集转化中找个例子，它提供了智慧领域中的一个非常重要的结构模型，它可以在十二至十五岁的儿童中体现。十二岁以前，儿童不理解任何命题逻辑，只能理解分类及关系的基本形式，思维具有不可逆性，而逻辑关系是相互可逆的。十二岁左右时，一个新的结构开始发展，大约在十四、十五岁时，到青春期阶段达到稳定的平衡。这个新结构可在一个系统中将可逆性与互补性统一起来，且它在各个领域的智慧发展水平的影响是显而易见的。这是一个由4种类型的转化组成的群集结构，分别是：恒等变化或 I，对立或否定的 N，交互或互反的 R，相关或对射的 C。让我们以命题蕴涵为例：p 包括 q，它的对立是 p 和非 q，它的互反是 q 包括 p。我们知道 p 非 q，互反就等于非 p 和 q，这就组成了 p 与 q 是相对立的，也就是 p 与 q 的相关关系。互反关系可以用于排列组合（分离或连接）。这样我们就可以处理4种转化，因为 N、R、C 任意两两组合，与第三者组合产生相同的转化 I，所以 $NR=C$，$NC=R$，$CR=N$，以及 $NRC=I$。

这种结构对心理学中的智慧概念具有重要影响。

它解释了一种青少年令人费解的现象：十二至十五岁之间，表现出一系列的运算格式，这些格式的起源无法立即理解，在这些同时发生的运算格式中，看似乎没有任何关联。比如，只有在十一至十二岁才教授数学比例的概念，如果之前可以理解，那么肯定会更早地引入课程之中。第二，同时具有相结合两种参照体系进行推理的能力，比如为了解决一个问题：蜗牛沿着木板爬行的同时，木板在另一方向上运动，可移动或保持物理平衡的系统（动作或反应）。这里我所举例的这个结构，不会无故出现，它有一个很有意思的起点。在这个结构里有两种显著差异的可逆形式：一方面，相反也就是否定，另一方面，交互则是另一个概念。举例来说，在一个双重参照体系中，直运算可以标记在木板的起点，而交互可以通过关于外部参照的对称来表示。这种状态下，对立可逆性与相反可逆性在这个体系里是完整的。然而，对于十二岁以下的儿童这两种可逆性是存在，但是是分离的。一个七岁的儿童已经具备逻辑运算能力，此时的思维是具体运算而不是抽象运算。这些具体运算是种类与关系运算，而不是为方块运算。通过分析它们，就会发现这是两个平行的系统……

12岁左右发展出INRC群组结构，这是通过初级结构发展而来的，这些初级结构与整体结构没有相同的特征，但在随后发展过程中将有部分特征被整合到最终结构。对7—12岁间类与关系群集的分析表明，它们以部分可逆的直觉和典型规律的形式形成更多的基本结构，这些结构的起源可以追溯到无十语言发展的感知运动水平，包括空间结构、群的替换、永久客体等，可以认为是所有随后逻辑的出发点。换句话说，在智慧

心理学领域无论它如何看待结构，它的起源可以被看到其他更基础的结构，这些结构并不是它的绝对开始点，并如此反复循环。

我认为是反复循环，但是心理学家们一开始就止步不前了，他们的追溯停留在感知觉水平，当然这个水平是整个生物学问题，因为神经中枢结构本身有其自己的基础，因此可以继续。

3. 每个结构都有起源

第一个论点：目前为止我们认为发生源于结构并导致另一个结构。反过来，每种结构也有起源。一旦分析这些结构，你就会马上发现，到目前为止我们所认为的相互作用是不可避免的。智慧心理学方面最明确的研究结果显示，即使是对那些成人必不可少的智慧结构，比如数理逻辑结构，并不是与生俱来的，而是长期积累形成的。这些基础结构，比如传递性与包含关系（说明一个整体分类比另外一个分支分类包含更多）、基本元素的交换性等，在我们看来也都是毫无疑问且必需的，但在儿童阶段却是一点一点形成的。一对一或相互对立的关系是对应的，并且保持在整体中的基本元素的空间排列相互转化，这些是真实的。这里没有固定结构，每种结构都是以建构为前提的，所有这些建构都是来自并回到先前结构，说到底是生物学的问题。

总之，成因与结构是不可分离的。从一种结构到另一种更复杂的结构，需要有一个建立过程，这是起源，它们是暂时分离的。因此，它们是相辅相成的，但不能在同一时间被定义，因为成因是一种状态到另一种状态的途径。试问，我们可以从更宽泛的角度来陈述成因与结构的关系吗？这里我们应该采用平衡假设理论，之前我已经将其引入讨论并引起了各种反应。我希望在今天的阐述过程中能够更好地来解释并证明它。

4. 平衡

第一，要知道在心理学中平衡意味着什么。在心理学上我们一定要小心谨慎地定义其他学科术语，如果不严谨定义心理学概念容易产生错误。另外，也有可能说得太多或者说些无法被证实的概念。

为了定义平衡，需要充分利用三个特点。第一，平衡的稳定性是显著的，但是并不意味着平衡就是不动。众所周知，化学和物理中的平衡特征是一种向相反方向转换的稳定的补偿方式。移动与稳定并不是一个矛盾的概念，平衡既是移动的又是稳定的。在智慧结构领域中，我们特别需要可变平衡的概念。

第二，每个系统均受外部入侵的影响，都需要修改它。当外部侵入主体通过活动进行补偿时我们认为是平衡的。补偿是心理学平衡定义的第二个基础。

第三，我需要强调平衡是主动的而不是被动的，平衡越大需要越多的活动。从心理

子角度来说，很难保持平衡。人格道德部分需要抵制很大的诱惑，才能维持个人的价值观。平衡与活动是相对应的，在智慧领域中也是如此。某种程度上，一个平衡结构能够积极地以运用外部补偿的方式应对各种外界干扰。并且，[illegible]的入侵是可以被预期的。与此同时，由于可逆性与互补性的存在，潜在的侵入是可以预期并被补偿的。

因此，平衡概念在其中具有特殊价值的是关于运算的结构，因为平衡概念包含了补偿与移动的概念。如果我们考虑一个智慧结构，比如是一个数理逻辑结构（纯粹逻辑、分类、等级、相关等，或命题系统）。首先，当然需要找到活动，由于它能应对操作系统，我们发现这时逻辑结构的基本特征就是可逆性。逻辑转换，实际上，也是用一个相反的方向的转换或者是可以相互转化。现在我们惊喜地发现，可逆性与先前提到的平衡概念中的补偿是非常接近的。尽管如此，仍旧存在着两种截然不同的事实。当我们进行心理分析时，不得不区分两种系统，意识与行为。在意识层面上，我们需要处理影响，在行为上或生理心理学角度我们需要处理因果关系。与之相反，操作的可逆性，即数理逻辑结构，表面上是特殊的属性，实际，如果是为了了解其组织行形成结构，必需要依赖于因果联系。这里，平衡概念已被定义成是结构补偿系统。一个平衡形成时可逆结构也就组成了。

5. 数理逻辑结构范例

为了阐明问题，让我们引用传统的数理逻辑结构为例。我将引用儿童心理学实验来说明，物质守恒的黏土球发生一定量的形状改变。给了有两个形状相同的黏土球，其中一个是球形，另一个是香肠形状。然后给了孩子一个问题：两个球是否大小相同。我们是知道物质守恒定律的，但是对儿童来说，[illegible]，他们认为不是，香肠状的黏土更长些。但是，过了大约一段时间，到了八、九岁的时候，他认为数量是没有改变的，是因为他认识到了质量守恒的特点，到 11—12 岁将认识到容积守恒。

6. 研究实例

现在我将转向平衡概念的其他利用。对于许多人来说仍仅仅是抽象的概念，为了提供更多具体内容，我更愿意去构想一个在具体案例中的平衡模型，可以只是一个随机模型，它将会向你们展现平衡是如何逐步地从一个不稳定的、适度稳定的状态，直到完全达到具有真正平衡特性的阶段。因为这个过程具有序列性，我将会借助游戏理论中的策略进行。在智慧结构发展中，可以分为四个阶段，每个阶段可以称作是一种“策略”。第一个阶段在起初具有最高的运用概率，第二个阶段最有可能作为第一阶段结果的一个功能，但不会在最开始就有最高的运用概率。第三个阶段最有可能成为第二个阶段的一个功能，以此类推，存在这样一个顺序的可能性。在对不同年龄段儿童反应的研究中

发现，在第一个阶段儿童使用的策略仅是单一维度。他会说："这里的泥比那边多，因为更长。"如果你把泥团拉伸一些，他会说："这里更多一些，因为更长。"当泥团被拉伸，自然地变得更细，但儿童只考虑到单一的维度，完全忽略其他维度。有些儿童能正确指出它的宽度，但毕竟是少数的。儿童会说："这些更少，因为更细，它们越少，因为越细。"但他们忘了长度。在两个例子中，[illegible]单一维度是无意识的，或者一方面或者另一方面，而不是同时两个方面。我认为，这个第一阶段在开始时具有最高可能性。为什么呢？为了给出一个量化的例子，我们可以假定长度的概率是[illegible]，假设在条件中长度被提到的概率为十分之七，而宽度为[illegible]，考虑到儿童单一推论不涉及其他维度，且各次判断是独立的，在同一时间推论两个维度的可能性会是[illegible]，另有的中间情况会在[illegible]或[illegible]之间。一次推论两个维度的情况比一次只推论一个维度的情况更困难。在开始时最可能的是单一维度的推论。

现在让我们来检查第二个阶段。儿童会推翻他自己的判断。对一个推论长度的儿童来说，他告诉你："它们是更多，因为更长。"然后，它有一种可能，不是在开始阶段，而是作为第二阶段的一种[illegible]，在[illegible]的时间里，他将不再[illegible]。有两个原因，[illegible]如果你把泥团拉长到[illegible]程度，变成香肠状，他会最终告诉你："不，现在更少些，因为它太细了。"此时他开始意识到在这之前他忽略的维度。当然，他也是感知到了，但在概念上忽略了。第二个因素是[illegible]不满意[illegible]不断地重复又说"这里更多，因为更长"，儿童[illegible]的情况。对第十次[illegible]第[illegible]更多[illegible]可能，在一定的范围内，他会[illegible]长度[illegible]宽度，但[illegible]宽度的推论过程和长度一样，他会忘记长度，[illegible]。第二个阶段自然会比第一阶段短，由几秒时间组成。

在第三个阶段，儿童会一次推论两个维度。首先他会在两个维度之间犹豫，这时，他会有时想到长度，有时想到宽度，每次作用都会引起或者转变不同形状，他会选择或是长度或者是宽度。他会说："我不知道，它更多，因为更长……不，它更少，因为更少。"这会使他发现在某种程度上，泥团被拉伸，它会变细。每次长度转换都涉及一个宽度转换和相互替代。我们发现这不是一种先验行为，而是一个作为每个转换的独立性构成的连续可能性。

从那儿以后，儿童开始推论转换，然后到那个时候，他的推论只是关于每个独立的结构。首先是球体，然后是[illegible]。他一开始推论，在同一时间，就是对两个变量的独立性开始推论转换，最终他会发现两个变量此消彼长。例如，长度可能变更细，同时宽度可能更粗。换句话说，他对在补偿的方向有发展，当他开始向这个方向思考，守恒结构开始形成，相同的泥团只是形状转换，没有增加任何东西或物质，因此，无论泥球在长度上增加还是在宽度上减少和相互替代，只是两个维度彼此消长。

儿童现在具有可逆的系统，进入第四个阶段。我必须强调，这是一个渐进守恒的例

[illegible]合,随后进入更复杂的系统。

[illegible]性概念的保持而不是预先形成的。

传记注释

让·皮亚杰1896年生于纳沙泰尔。作为一名著名的历史学家的儿子，皮亚杰表现出罕见的早熟，在15岁之前他从事许多动物研究并发表论文。21岁时他获得他的自然科学硕士学位并在第二年通过论文《软体动物在阿尔卑斯山的分布》的答辩拿到博士学位。不久之后他获得第二个逻辑和哲学博士学位。

皮亚杰兴趣广泛，这使他在苏黎世跟随精神病学家博尔克（Bleuler），在巴黎跟随西蒙博士做博士后工作。在试图标准化伯特在巴黎修订了对于儿童的推理测试期间，皮亚杰由动物学家和哲学家变成了儿童心理学家和认识论学家，他在25岁之前得到了整个世界的认可。在巴黎工作后，皮亚杰先后担任日内瓦卢梭研究所主任，日内瓦大学科学学院副院长，纳沙泰尔大学心理学教授和科学哲学教授，洛桑大学普通心理学教授，日内瓦大学社会学教授和实验心理学教授。1952年在巴黎大学，他被任命为发生心理学名誉教授。皮亚杰目前担任日内瓦教育科学研究院负责人，以及日内瓦大学科学学院实验心理学教授。

皮亚杰是一位创始者，他把他卓越的研究和理论才干贡献给儿童心理，深化了对推理的理解，以及认识论问题。他一直是非常多产的，目前他的文章已数超过16000页，相当于75本200页的书。他的许多作品被翻译成了多种语言，其中一些现在被认为是该领域的经典之作。皮亚杰在世界各地的大学都获得了荣誉学位，其中包括最近在宾夕法尼亚大学。他是日内瓦发生认识论研究中心的创始人，该中心每年召集来自世界各地的学者研究认识论的问题，在皮亚杰的编辑下，中心已经发表了超过20卷关于认识论问题的原创研究。

原版人名索引

原版主题索引

参访苏联心理学印象

〔瑞士〕让·皮亚杰　著
张恩涛　译
邓赐平　审校

参访苏联心理学印象

法文版　“Quelques Impressions d'une Visite aux Psychologues Soviétiques.” *Bulletin International des Sciences Humaines*, [illegible], 8(2), pp. [illegible]

作　者　Jean Piaget

英文版　“Some Impressions of a Visit to Soviet Psychologists.” *American Psychologist*, 1956, 11, pp. 343-345.

张恩涛　译自英文

邓赐平　审校

内容提要

[illegible]年十月包括艾亚杰在内的[illegible]名心理学家广泛访问他们在莫斯科和列宁格勒的同行和心理研究机构。本文是艾亚杰在这次访问后，回顾前往苏联科学界特别是心理学界之行程及参与系列活动所形成的基本印象：第一，科学在莫斯科深受科学工作者重视，心理学专业人士能够在主要岗位和整个科学活动中找到相当数量的同行；第二，在许多心理学基本问题上，苏联心理学家的意见并不统一，而是丰富多样；第三，在谈论心理学有关问题时，苏联心理学家的态度相当客观和坦诚。

参访苏联心理学印象

在蒙特利尔心理学大会上，在与苏联心理学家，特别是列昂节夫(Leontiev)和捷普洛夫(Teplov)，进行了非常友好的交流之后，四名巴黎心理学家，或者更确切地说，是四名在巴黎教书的心理学家，应邀前往访问他们在莫斯科和列宁格勒的同行及心理研究机构。这四个人是皮埃龙(Piéron)、弗雷斯(Fraisse)、齐彭(Zazzo)和我。除了我个人对了解苏联心理学信息的渴望之外，我还认为国际心理科学联合会主席有责任把握住这个机会进行科学联络。不幸的是，皮埃龙最后一刻因为健康原因不能前往。在十二个日日，我们三个人在莫斯科一起度过了大约十天，在列宁格勒(特别是在离城区大约半个小时车程的著名的巴甫洛夫的研究所)待了两天。

自始至终，同事们对我们的到来表示的热诚和始终友好的欢迎，不仅入住最好的酒店，我们还受到了最隆重的接待。我首先要表述此行的两个总体印象，给予我们非常强烈的印象。

第一，心理科学在苏联科学工作者看来，不管他们在党内的地位如何，在接触中，我们印象非常深刻的是，在许多重要岗位和整个科学活动中总能找到相当数量的同行。在我们离开之前，我们一直想知道他们现在的处境。

第二，在许多基本问题上，不难见到个人意见的多样性，例如关于心理学的观点。例如，在我们出发前，我们已经意识到某件事情上捷普洛夫是反对列昂节夫的观点的，但我们抵达后绝没有看到任何不和谐的声音。尽管如此，有一天当我们和那些被我们称为"五巨人"的人——列昂节夫、捷普洛夫、鲁宾斯坦(Rubinstein)、鲁利亚(Luria)和斯米尔诺夫(Smirnov)——讨论心理学的目标时，捷普洛夫对着同样在微笑的列昂节夫微笑着说，他坚持自己的观点——根据他的这个观点，意识状态(图像、智慧运作、语言等，就意识而言)是构成意识目的最重要的方面。当我们问他们是否相信动物心理学时，五个人都大笑起来，回答说他们对这一点有五种不同的看法！不过他们仍然组成一个优秀的团队……

我们的第二个总体印象，涉及我们的同行对我们提交给他们讨论的问题的客观性和坦诚性。作为交换，在我们访问结束时，我们对我们认为仍然存在的一些问题进行了坦诚的讨论，特别是关于心理学中反射性解释的真实含义；现在，我们不仅对我们的问题有了全面的理解，而且还发现了一种更为微妙的关键看法，这种看法比我们从一些关于这些基本问题的出版物中所能想到的更为微妙。除此之外，我们了解到伊万诺夫·斯莫伦斯基(Ivanov Smolensky)的出版物并不是外界通常认为的那样是莫斯科的权威。巴

甫洛夫研究所的马约罗夫(F. P. Maiorov)教授为我们提供了一个客观的好例子,在那里我们看到了一些关于黑猩猩的"动态刻板印象"的实验。无论是由于我们的存在引起的兴奋,还是由于一些完全不同的原因,在我们面前观察的三只黑猩猩中有两只(之前历经200次日常实验之后)均没有按照预期做出反应。这是它们第一次把钥匙插进机器的开口处,直到被忽视(由于它们的刻板印象)。现在,这种令人不愉快的情况可能让许多实验室主任选择中断参观,但马约罗夫没有这样做,反而是让我们在那里待了大约两个小时,以使我们能够对刚刚发生的现象有一个完整的了解!

在另一个场地,在关于发生认识论的讨论中,我也注意到我在莫斯科科学院的苏联同行为保持客观性所做的同样努力,以下是简短的介绍。哲学家科德洛夫(Kedrov)开启了这场辩论:"对我们来说,客体存在于我们对它的认识之前。你同意吗?"我回答说:"作为一个心理学家,我认为主体只在作用于客体或对它们实施改变时才意识到客体的存在。因此,在认识事物之前,我不知道客体是什么。"鲁宾斯坦(Rabinstein)接着提出一个调和的说法:"客体是世界的一部分,它无疑可以以不同的方式被分割成不同的客体。你同意世界先于知识而存在吗?"我回答说:"作为一个心理学家,我认为知识可以假定成大脑活动;现在大脑是有机体的一部分,有机体本身就是世界的一部分。所以,我同意。"在此之后,他们用俄语进行了简短的讨论,不幸的是,我只听懂了两个词:"皮亚杰和理想主义"。当我问到这两个词之间的联系时,他们回答说:"皮亚杰不是一个理想主义者。"我不认为我们和蔼可亲的同行们会永远被这个结论所束缚,但我衷心地感谢这种互惠的态度,并努力在大家更为关心的问题上取得共识。

现在我来谈谈更具体的印象。但是在这里,我需要大约20页的篇幅来介绍它们,因为我们被展示的研究项目是如此丰富和多样。

首先,我必须提到莫斯科有着大量的心理学家。由于个人的无知,我曾预计在莫斯科能找到很多生理学家和很少的心理学家。在事实是,虽然有很多生理学家,但心理学家的数量也并不少。一些来自大学,一些隶属于科学院的研究所,一些源自教育科学学院(院长是斯米尔诺夫)的心理研究所,一些供职于缺陷学科的研究所,等等。我不敢给出一个数字,但是在闭幕会议上,我有幸在莫斯科的心理学家面前做了一次演讲。当弗雷斯、齐兹介绍他们的工作时,一个大圆形剧场被人群填满,并且没有包括除一些高级研究生外的任何学生。关于讲座后的讨论,我想说的是,这些心理学家阅读了所有出现在国外的东西,尤其是来自法语和英语的著作。尤其令我惊讶的是,我发现苏联同行读过一些我已经忘记内容的简短文章。如果我可以进行批判性的思考,唯一让我想到的是,在我访问期间阅读或分析一些研究的过程中,比如科斯蒂奥克(Kostiouk)关于儿童数心理的研究,我认为他们所引用非苏联的文献比他们真正读到的要少。

如果我们现在转向我们感兴趣的实验或重要研究,它们是数不胜数的。

在纯粹的反射论领域,阿斯雷特安(Asratyan)对强音和阶段反射之间的不同组合的研究给我们留下了深刻的印象。这项研究已经在蒙特利尔大会上报告过,但是我们

感到震惊的是，实验在表明动物对强度的反应差异上的简洁性以及作者在解释反射论的核心概念问题上的生动性(从兴奋的概念开始!)

在智慧心理学和思想心理学领域，我们看到了大量关于智慧活动的研究项目，特别是在致力于解决获得经验的基础问题以及教学信息内化的研究项目[梅钦斯卡娅(Menchinskaya)]等等。但是我要特别提到的研究假设是，知识的绝对缺乏是不存在的，新的信息总是被嫁接在先前的信息上。

关于智慧研究，我们知道，苏联心理学家经常被认为不相信测试和统计数据，反而更喜欢在自然环境中进行直接观察或临床观察。此外，尽管他们不想进行“盲目测试”或随意进行“盲测”，但在有确切的验证时，他们对标准化测试没有任何异议，并且在必要时他们会利用相关性分析等。“然而，我们不能承认的是，”他们告诉我们，“数学处理能给那些没有意义的事实赋予心理意义。”

在儿童心理学中，他们对游戏情境和其他情境中的反应的差异给予了极大的关注。例如，视敏度在游戏和实验室中是不相同的，感知系数在有动机意义的真实物体上比在中性物体上更好。

还有在颜色的分类和感知、感知组织、动机的调节(鲁利亚)和心理图像的形成(切米亚金(Chemyakin))以及运动的作用中进行了研究。从动机在图像构成中的作用的角度来看，泽姆佐娃(Zemtsova)夫人的一个有趣的实验表明，当盲人眼睛是睁开的时候画的画比他们闭上眼睛画的要好得多(用肌电图控制)，这种情况在天生盲人中截然不同。

在绘图领域，我可以提到许多研究项目，例如伊格纳季耶夫(Ignatiev)分阶段绘图的项目(以固定的间隔变化绘图纸)，以判断合成的程度和各部分相对于整体的逐渐分化。

在智力发育不全的研究上，尤其是通过脑电图技术进行研究，缺陷学研究已花费了大量的精力。真正的脑发育不全患者似乎与第一个月出现器质性脑缺陷的患者有着不同的节律。在这方面，我们对实验室的电气设备和当地制造的设备的卓越性印象深刻。

我可以无限增加这些项目的列表。从我们访问的实际和即时结论的角度来看，我想坚持两点。首先，我们努力说服我们的苏联同行承认，如果他们的理论、科学期刊和专著能够用英文、法文或德文进行总结和简介，对整个世界的心理学家来说是多么有用，这样我们才能一目了然地看到他们讨论的主题，然后对具有重要结果的案例加以翻译利用和更广泛的分析。其次，我提醒我们在蒙特利尔的同行，以及我们在访问过程中认识的新朋友，国际心理科学联合会是多么渴望联合世界各地所有的科学工作者。我们衷心希望，在十八届国际心理学大会上所开启的、并在我们的访问过程中以如此令人鼓舞的方式进行的全新接触，将促进心理学领域更良好的关系和富有成果的交流。

对维果茨基关于《儿童的语言与思维》及《儿童的判断与推理》之批评的评论

〔瑞士〕让·皮亚杰　著
刘振前　译
邓赐平　审校

对维果茨基关于《儿童的语言与思维》及《儿童的判断与推理》之批评的评论

法文版　*Commentaire sur les Remarques Critiques de Vygotski Concernant le Langage et la Pensée chez l'Enfant et le Jugement et le Raisonnement chez l'Enfant*，Cambridge：MIT Press，1962.

作　者　Jean Piaget

英文版　"Comments on Vygotsky's Critical Remarks on *Language and Thought of the Child* and *Judgment and Reasoning in the Child*." *New Ideas in Psychology*，2000，18，pp. 241-259.

英译者　L. Smith

刘振前　译自英文

邓赐平　审校

内容提要

本文分两部分回应维果茨基对其《儿童的语言与思维》及《儿童的判断与推理》两本书籍的评论。第一部分，皮亚杰就"自我中心"和"自我中心语言"展开讨论。首先澄清自我中心概念及其与自闭症和快乐原则的关系，指出自我中心与自闭症的相似，并非否认两者的区别，而是借此揭示儿童象征性游戏发生的本质；关于自我中心与快乐原则的关系问题，皮亚杰接受维果茨基的批评，并予以重新解释，认为所有行为都具有适应性，是某种形式的平衡，伴随着需求的满足和快乐，但皮亚杰不同意维果茨基将需求与快乐割裂开来的观点。对于"自我中心语言"，皮亚杰同意维果茨基的观点，认同"儿童早期的语言具有宏观的交流功能，而且这种语言后来分化为自我中心语言和'交际'语言"，但是在两种形式的语言是否都得到社会化（只是功能不同）这个问题上，他们的观点有分歧。

第二部分，皮亚杰接受维果茨基的批评，承认自发概念和非自发（科学）概念之间具有互动，但同时指出这种互动远比维果茨基所认为的复杂；对于运算与概括，皮亚杰与维果茨基存在分歧，但这一分歧仅是关于自我中心与去中心化在发展进步中的必要性这一问题的延伸。结论是：认知发展建构起来的运算结构，本质上是行动协调的结构；这种协调发生于个体行动及不同个体行动的协调之[illegible]，因此也发生于合作之前。

刘振前

对维果茨基关于《儿童的语言与思维》及《儿童的判断与推理》之批评的评论*

【中译者导言】 皮亚杰和维果茨基两人都是发展心理学巨擘，在很大的程度上，其学说可以用"殊途同归"四个字来加以概括。"同归"的意思是，两人的理论旨趣都是儿童心理的发展，但是研究路径各异，所以谓之"殊途"。皮亚杰试图对儿童认知的发展做出建构主义的解读，突出自发性活动在发展过程中的作用，发展的主动因是运算建构过程本身，行动经过内化、协调成为受规律制约的统握一切的结构。而维果茨基则试图对儿童认知的发展做出建构主义的[illegible]，突出历史与环境文化在发展过程中的作用，发展的主动因是"知识与概括"。简而言之，皮氏更看重的是内在因素即通过行动的内在结构（有时也可称为系统）建构的作用，而维氏更强调外在因素（即儿童与社会交往）的作用。总的来说，两者相辅相成，互为补充，其同之处多于差异，甚至可以说，有些所谓"差异"乃是误解的产物。[illegible]围绕"自我中心"和"自我中心语言"展开了讨论。

作者首先分析了自我中心的概念及其与同化作用和快乐原则的关系。第一，皮亚杰所谓自我中心不同于个性发展中与他人关系之上的社会自我中心，是以自己的行动为中心，对事物做出判断的一种认知状态，其产生的原因是不能对个人的观点、视角与他人的观点、视角加以区分。皮亚杰之所以承认自我中心与自闭症的相似之处，是因为这样尤能揭示儿童象征性游戏发生的本质，但是皮氏也对这有着两者的区分。第二，关于自我中心与快乐原则的关系，皮亚杰接受了维果茨基的批评，并予以进行了解释，认为所有行为都具有适应性，是某种形式的平衡，伴随着需求的满足和快乐。但是，皮氏不同意维氏将需求与快乐割裂开来的观点。

文章接着对自我中心语言进行了探讨。所谓"自我中心语言"，是从个体自己的观点、立场出发的言说，而非为了有效的语言表达。皮氏同意维氏的观点，亦认为"儿童早期的语言只有[illegible]的交流功能，后来这种语言才分化为自我中心语言和交际语言"。

* [illegible]皮亚杰[illegible]教授[illegible]第二章和第六章部分手稿后，写下了本文的评论。此处维果茨基的《思维与语言》[illegible]由[illegible]史密斯译，麻省理工学院出版社1962年出版的。皮亚杰的标题为 *Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski concernant le Langage et la pensée de l'enfant et Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* 的一本小册子。承蒙[illegible]同意[illegible]翻译。除了用"*"者（[illegible]）为[illegible]本身注释外，其余注释均为（英文）译者所加。（原作者）已故。翻印请联系兰卡斯特大学莱斯利·史密斯。

但是在两种形式的语言是否都得到社会化（只是功能不同）这个问题上，观点有分歧。根据社会语言学的观点，所言若符合社会规范、遵守了言说的规则（rules of speaking），并为多数社会成员所接受，就可被称为社会化的语言。儿童的语言在很多场合下不符合这个标准，此所谓"童言无忌"现象。

关于自发概念和非自发（科学）概念，皮氏接受了维氏的批评，承认两者之间具有互动，但是同时指出，这种互动远比维氏所认为的复杂。这一观点对教育有很大的意义。皮氏认为，无论在方法上还是从内容方面来看，教育应该适应儿童的发展水平，应该是自发建构的扩展（类似于维氏的最近发展区理论），过早或者过晚的教育干预可能阻碍儿童的发展。国内盛行的"拔苗助长"式教育干预，可能在某个方面有效，但是对儿童的全面发展恐怕有害而无一利。例如，国内曾有心理学家做过此类实验，结果是儿童于能逻辑思维的发展超越皮氏的阶段，但对其综合发展（如社会适应）并无益处。

一位作者在另外一个同行作者的著作出版25年后才发现，书中有很多重要的观点与自己的观点密切相关，却因为当时著作出版时这位作者已经故去，而失去与其当面详细讨论的机会，实为憾事。尽管朋友卢力亚（A. Luria）与本人保持沟通，更新维果茨基对我本人研究或同情但又不乏批评的观点，但是我从未读过他的著述，亦未曾谋面，而今读其论著，深感遗憾，因为在很多问题上我们本该达成相互理解。

维果茨基思想优秀的继承者之一，E. 汉夫曼诚挚热情地邀约本人对这位杰出的作者关于自己早期著述的一些反思，做出回应。对此，我向她致以衷心的感谢，但要在此勉为其难，因为维果茨基的著作1934年出版，而他所针对的本人的著作早在1923年和1924年就已付梓。当时，对以何种方式展开讨论这个问题，我也很困惑，但是现在我已经找到一种（至少对我而言）既简单又颇有教益的解决方案，也就是说，确定是否本人自两书出版起所做的研究已经验证或者化解了维果茨基的批评。答案是既肯定又否定。在有些问题上，我现在比当时1934年更赞同其观点，而在另外一些问题上，我现在比1934年有更充分的论据来回答其问题。

第一部分

首先谈一谈与维果茨基的著作第一章相关的两个不同问题：一是一般的自我中心（egocentrism in general）问题，二是自我中心语言（egocentric language）问题。若我的

1 皮亚杰此处所言是本文行述中曾提及分别于1923年和1924年面世的关于儿童思维的两部法文版著作，显然没有涉及其《探索》（Recherche，皮亚杰，1918）一书以及大约11篇生物学方面的论文。关于后者的讨论，请参阅维达尔（Vidal，1994）；关于对皮亚杰著述的分类，请参阅史密斯（Smith，1993，p. xiii）。

理解没有错误的话，维果茨基在儿童认知自我中心(intellectual egocentrism)的概念上意见与本人相左，但是认可本人所谓自我中心语言(egocentric language)的存在[illegible]，而且将之看作是后来发展起来的，且根据其观点，可作为我向与逻辑目的的内化语言(internalized language)的起点[illegible]。下面分开来讨论这两个问题。

I. 认知自我中心

维果茨基所提出的主要问题基本是儿童活动[illegible]所有人类活动(activities)的适应与功能协作问题[illegible]。在这一点上，总的来说，我同意维果茨基的观点[illegible]（在前五本书之后）我所写的所有关于智慧起源(origins of intelligence)于感知运动和关于数理逻辑运算(logico-mathematical operations)产生于动作(action)的著述对这一问题均有讨论，从而使我能轻松地将思维的起源(the beginning of thinking)置于更具有生物学意义的适应这个大背景下加以考量。

然而，说儿童与环境的每一次交流都是向着适应迈进的一步，其真实意思并不是说适应已是成功的。我们必须提防步入过度生物—社会(bio-social)乐观主义，维果茨基有时似乎深陷其中。事实上，为适应所做出的努力，可能受到两个因素的制约：

(1) 主体可能尚未获得或者构建起适应的工具或器官来完成某些任务，因为这类工具的构建很困难，需要漫长的时间。逻辑运算的情形即是如此，其第一个平衡系统的构建直至7—8岁才能完成[illegible]。请参阅《儿童的数概念》(*The Child's Conception of Number*)、《儿童的空间概念》(*The Child's Conception of Space*)等。

[illegible]“language”（语言）这个术语在本文[illegible]年的节略版本中，通常们并[illegible]是译作“speech（言语）”[illegible]本人的英语版仍译作“language”。[illegible]因在[illegible]第[illegible]，皮亚杰的《儿童的语言与思维》和维果茨基的《[illegible]与思维》两书在英译本中均使用了“[illegible]”。第[illegible]，皮亚杰从未否定儿童跟他人的言语交流[illegible]但[illegible]，他[illegible]认儿童跟他人交流时可使用语言，[illegible]符合了各种交流的标准[illegible]。从这个意义[illegible]，自我中心言语没有社会属性，也就是说，它[illegible]不到成功交流的最低条件[illegible]。皮亚杰在本文下[illegible]段落中，以系统错误(systematic errors)作为一种不完全交流的[illegible]例为例，并确指出人类交流是[illegible](cooperation)的一种特例，[illegible]是[illegible]并非总是能够成功[illegible]。在其社会学研究(*Sociological Studies*, Piaget, [illegible])第[illegible]章中，皮亚杰提出了[illegible]与他人成功交流必须满足的[illegible]提条件[illegible]过程或者[illegible]及其成功的结果之间的区别，方是其平衡化模型(equilibration model)假设的核心(Piaget, [illegible]，第[illegible]节)。[illegible]由于语言和思维两术语均出现在皮亚杰和维果茨基的著作中，因此值得[illegible]的是，现代逻辑的奠基人弗雷格是在“命题(proposition)”意义上，使用德语“Gedanke（思想，thought）”这一术语的(Frege, [illegible])。因此，皮亚杰和维果茨基所探讨的问题涉及交流中命题的共同[illegible]，[illegible]交流者双方所表达的某一命题意义相同[illegible]。关于这一问题，史密斯(Smith, [illegible])有详论，同时参见本文注释24和53。

[illegible]Szeminska[illegible]合著]为完成[illegible]。皮亚杰明确指出[illegible]某一结构的发展需要经历两个阶段：[illegible]是准备阶段，[illegible]是完成阶段。严格根据这[illegible]主张，所有层次的运动在[illegible]明确的年龄段之前，均总是表现出多种原始的形式。请参见皮亚杰(Piaget, 1960, p. 14)。

(2) 适应是一种客体(objects)同动作结构(action structure)的同化，与先天或借助于动作而建构中或通过渐进的动作组织业已形成的结构对客体的顺化之间的平衡。平衡通常容许努力适应过程中产生的系统误差。

此类系统误差存在于等级行为的各个层次中。例如，在人们认为是方最成功的知觉领域，几乎所有的知觉均带有一点"错觉"。近20年来，本人一直致力于研究系统误差从儿童到成年的演化，并刚撰写了《知觉的机制》(*The Mechanisms of Perception*)一书，努力基于注视的中心化(concentration in looking①)对一般机制产生的不同影响进行探源，因此提出了一些与自我中心问题类似的问题。在情感生活这个层面，需要有足够强大的乐观精神，才能相信人类基本的人际情感总是适应良好的。无疑普遍存在着各种反应，如嫉妒、羡慕、虚荣等，从个体情感方面来看，并没有同样表现出不同形式的"系统误差"——在思想领域，从地心说到哥白尼革命，从亚里士多德荒谬的绝对物理学原理，到伽利略惯性定理的相对性，再到爱因斯坦的相对论……，科学的历史反复表明，由于产生了自觉视角的一切异于"去(自我)中心"(decentered)系统的"错觉"，摆脱(甚或部分地摆脱)系统误差需要数个世纪漫长的时间②。

我用认知自我中心(无疑是一个糟糕的选择)这个术语力试图表达的中心思想是，知识的进步既非简单的叠加，亦非递进式的层积，丰富的知识似乎仅仅是对贫乏知识的补充。但是，这种进步是建立在对一人观点不断修订与修正的基础上的。这是一个既有递进性，也有倒摄抑制作用的过程，由对先前或者发展过程中后产生的"系统误差"无数次修正构成。目前，这一不断修正的过程似乎已经遵守明确的演进规律，亦即去中心化(decentration)规律，来发展③。即使对儿童而言，去中心化亦需要付出巨大的努力。下面对"兄弟"(brother)这个概念的发展与理解(为维果茨基所接受)的描述，足以说明这一点。有个男孩，有一个哥哥或者弟弟，对双方而言，两人互为兄弟关系，因此"兄弟"概念的形成取决于对这种完全的相互关系的理解，而非取决于"绝对的"属性④。同理，根据本人最近(维果茨基所没有接触到)的研究，两条道路终点相同，若要理解其中一条路长于另一条路，将(度量衡的)长度(length)概念与顺序的远近(far)概念区分开来，必须完成思维的"去中心化"。这一过程的重心最初是放在终点本身，继而是起点与终点客观关系的构建。⑤

① "Centration du regard"在《知觉的机制》(Piaget, [illegible], p. [illegible])一书英译本中译作"fixation (concentration)"（中心化的同者）。然而，皮亚杰认为，自我中心体现在知觉活动中，例如看物体。值得注意的是，《知觉的机制》法文版[illegible]年出版，早于皮亚杰对维果茨基著作英文版做出本回应，[illegible]

② 参见 Piaget(1981)。

③ 参见 Piaget & Garcia (1989)。

④ 此处所引显然是 Vygotsky ([illegible], pp. [illegible])，同时参见 Piaget ([illegible]，第[illegible]章第[illegible]节)以及 Piaget, Henriques & Ascher (1992，第七章)。

⑤ 关于儿童"远近"概念的讨论，参见 Piaget (1960, p. 79)。

我使用自我中心这个术语，来恰当地命名初期人自我中心化的失败。也许，用"中心主义(centrism)"更可接受，但是，由于最初(思维的)中心化(centrations)始终以自己的行动为参照，所以我说是自我中心(同时明确指出，这是一种心智、认知和无意识的自我中心，跟日常语言中所指的自我中心(自我意识的)毫无关系)。认知自我中心之所以产生，正如本人曾试图清楚地说明，是因为不能对个人的观点、视角与他人的可能观点、视角加以区分，而绝非因为个性表现于与他人的关系之上。正如卢梭所坚持的偶尔有人归咎于本人的立场，一种维果茨基肯定不会有的令人诧异的误解。①

这一声明得以澄清，显然，这样定义的自我中心，便将其与社会自我中心(social egocentrism)区分开来了。关于后者，我们将在下文结合自我中心语言加以探讨。具体而言，本人关于儿童"现实"的建构(*The Construction of Reality in the Child*)的研究对感知运动水平的自我中心进行过系统的阐释，似知从开始起，存在于多个空间(口腔、触觉、动觉、视觉等)中的感知运动空间是以自己的身体为中心的，在大约18个月时，通过普遍化而进行整合的去中心化，空间变成容纳包括自己身体在内所有物体的单一容器。②

下面我们来谈一谈我的自我中心概念中令维果茨基百思不解的部分：自我中心与布鲁勒(Bleuler)的自闭症思维和弗洛伊德的快乐原则(Lustprinzip)有何关系。关于自我中心与自闭症的关系，维果茨基本人是精神分析方面的专家，[illegible]样，不会否认，对于有人而言，一定程度的自闭性[illegible]。这一点，我的老师布鲁勒也承认。③ 但仅仅发现，我过分强调了自我中心与自闭症的相似之处，而没有充分揭示出两者之间的差异。在这一点上，他说的肯定没错。但是，我之所以这样做，是因为维果茨基所不否认的相似性似乎更能揭示儿童象征性游戏发生的本质(参见《儿童的游戏、梦与模仿》(*Play, Dreams and Imitation in Childhood*))。在游戏的过程中，常常清楚地显示出布鲁勒所提及的、本人试图以"同化于自我"或"自我中心化"来解释的"无指导性或我向思维(non-directed and autistic thought)"。

关于"现实原则(reality principle)"与快乐原则发生的先后顺序，我不加重视地接受了弗洛伊德极其简单化的观点，认为后者先于前者发生。维果茨基对此提出批评，本

---

① 卢梭(J. J. Rousseau，[illegible])在其《爱弥儿》[illegible]中提出的"童年乃是理性的睡眠期"的主张，与皮亚杰本人对童年期理性日益发展的描述[illegible]。爱弥儿被赋予了成熟的理性思维能力[illegible]。儿童早期就能够凭借着极其微弱(但从来不会为零)的理性思维能力和知识，进行推理。

② 对皮亚杰来说，婴儿[illegible]。关于这一问题的讨论，见 Smith (1987)。

③ 有 Bleuler (1924)英文文本可供参阅。

人亦表示接受。[illegible]所有行为都具有适应性，而且所有适应均总是某种（稳定或不稳定）形式的平衡，这一事实(1)既解释了为什么快乐原则在同化中常居于支配地位的情感为了[illegible]体现出来，(2)又证明了对现实的适应总是与需求和快乐如影随形（因为即使同化占据上风，总是伴随某种形式的顺化）。

相反，维果茨基认为，从其在对现实的适应中的功能来看，需求与快乐不同（我认为两者完全相同，从未将两者割裂开来，或者至少没有很快做出修正；参见《儿童智慧的起源》）。关于这一点本人不敢苟同，本人坚持认为，"现实的"或者客观的思维独立于具体的需求，是一种为自我满足于不现实的纯粹思维。关于这一点，本人有关于通过动作的认知运算的发生和通过动作[illegible]逻辑结构的发生的研究足以表明，我并没有将思维与动作割裂开来。确实，经历了一段时间，我才认识到，逻辑运算的根系深于语言的联系，而且本人早期的研究具有过分关注语言层面思维的弊病[illegible]。这跟第二个问题密切相关。

2. 自我中心语言

认知自我中心，因其具有无意识中心化优先（preferential unconscious centration）的特征，或者具有我们[illegible]简单地认为的"无观点（视角）区分"（non differentiation of [illegible]

此处[illegible]关于这[illegible]对[illegible]思维发展的意义，参见维果茨基的评论(Vygotsky, 1986, pp. 37-39)。

此处[illegible]Vygotsky[illegible]皮亚杰[illegible]不清楚，在《儿童的语言与思维》(*Language and Thought of the Child*)第[illegible]章第[illegible]段中，皮亚杰提出了[illegible]问题：儿童在交流时[illegible]满足的需求是什么？[illegible]这[illegible]答案[illegible]参见《儿童的判断与推理》(*Judgment and Reasoning in the Child*)[illegible]做出[illegible]在[illegible]著作中，皮亚杰[illegible]"分享他人[illegible]"，成功地交流自己的思维的社会需求，乃是我们获取[illegible]的本源[illegible]……因此我们名之为自我中心，这表明从结构来看，这种类型的思维仍然具有我向性[illegible]仅仅趋向于纯粹[illegible]意义上机体的或者[illegible]"自满足，自[illegible]"[illegible]本人[illegible]者[illegible]问题的关键在于，人类的[illegible]Freud[illegible]的解释[illegible]表现为[illegible]Piaget[illegible]本文第四节开头所提及的"[illegible]"[illegible]对人类行为具有[illegible]持久影响[illegible]表现于感情或者心智[illegible]逻辑[illegible]中的某种东西[illegible]中文译者[illegible]交流的成功取决于理性的规范，这样才能保证其客观[illegible]皮亚杰关于儿童交流需求[illegible]问题，关涉到人类交流[illegible]如何[illegible]主观性的确切方式。

[illegible]在其《儿童智慧的起源》(*Origins of Intelligence in the Child*)中，皮亚杰坚持认为，需求，如[illegible]的需求(p. [illegible])[illegible]具有这种[illegible]整体赋予了其价值(p. [illegible])，任何需求都可最终被定义为[illegible]种同化活动(p. 408)。

[illegible]这一问题[illegible]参见[illegible]的"目的"[illegible]

points of view)的特征，不适用于个体间关系，尤其是不适用于通过语言所表达的个体间关系，因而缺乏理性的支撑。现在，以一个成人生活中的例子——一个所有心理学家都确实经历过的例子，来对此加以说明。所有新手教师都迟早能够发现，其执教初期所讲的第一堂课之所以不可理解，是因为他是以自己的视点为参照来讲授的，后来才逐渐而且困难地认识到，将自己置于对所教授内容一无所知的学生的视角下来讲授课程，并非易事。兹再举一例加以说明：讨论的成功主要取决于将自己置于某种恰当的视角下的能力，否则毫无用处——即使心理学家之间的讨论，情形亦确然！

恰恰是因为这一原因，本人在努力从认知中心化和认知去中心化的角度，对思维与语言关系进行研究，试图去弄清楚是否存在不同于严格意义上的合作性语言(cooperative language)的自我中心语言。在我的第一部著作《儿童的语言与思维》（出版后就后悔了，因为假如首先出版当时正在准备撰写的《儿童的世界概念》(The Child's Conception of the World)的话，人们对我的观点应该有更深刻的理解）中，我用三章的篇幅专门对这一问题进行了探讨。在其中的第二章中，我对儿童间的会话，特别是讨论，进行了研究，目的是为了探讨儿童超越个人观点或视角过程中所遇到的各种困难。在第三章，我通过一个小实验，对儿童间口头解释的相互理解进行了研究，以寻找支持这一结果的证据。为了对我认为重要的发现做出解释，我在第一章中提供了两个儿童自发性语言的调查结果，试图将个人独白(monologue)与集体独白(collective monologue)的作用，与适应性交流的作用区分开来，同时希望以这种方式找到自我中心语言的测量方式。

然而，这在当时初看起来令人不可思议的结果，到如今都已被充分认识到是可以解释的，所有对自我中心概念持强烈异议者（其人数多得不可胜数！）（几乎）无一例外地都对第一章大加挞伐，而对其与另外两章的联系却视而不见，而且正如我本人的越来越坚定地相信，对这个概念的意义亦完全不理解！有一位试图证明我有错误的批评者甚至更为极端，他将儿童谈论自己的行动的数量作为自我中心语言的标准，似乎人不能够以非自我中心的方式来谈论自己。如发表在卡迈克尔(Carmichael)所编《儿童心理学手册》(Manual of Child Psychology)上有一篇从其他方面来看非常优秀的有关语言

---

① Vasek（1951）也说了要做具有讽刺意味的话，认为是表示个人……具有“聋子的对话（具有自说自话，互相不能理解之意——中文译者注）”之意味。

② 皮亚杰此处所指是这部著作第一版即1923年法文版的三章，亦即：第一章“两个6岁儿童的语言机能”(The Functions of Language in Two Children Aged Six)，第二章“4—7岁儿童交谈的类型与阶段”(Types and Stages of Conversation of Children Between the Ages of Four and Seven)；第三章“6—8岁同龄儿童的理解与言语解释”(Understanding and Verbal Explanation Between Children of the Same Age between the Years of Six and Eight)。在1948年出版的法文第三版中，新增加了一章内容“在成人与儿童的言语交流中和在儿童之间言语交换中自我中心语言的测量”(The Measurement of Egocentric Language in Verbal Communication Between the Adult and the Child and in Verbal Exchanges Between Children)。

的论文，文中麦卡锡(D. McCarthy)得出如下结论：若不对自我中心语言这个概念的真正含义做出明确的解释，关于这一主题旷日持久的争论就毫无意义。

下面我先提供我为数不多的支持者和众多的反对者所收集到的、在我看来仍然有意义的肯定和否定两种论据，然后再回头探讨维果茨基。

(1) 自我中心语言的测量表明，儿童语言中有很大的环境和情景变异性，所得结果与本人最初的期望恰恰相反，通过这种方式我们并不能有效地对认知自我中心进行测量，甚至不能对自我中心语言进行测量。②

(2) 这种现象(我们早就看到了对其在儿童发展不同阶段的[illegible]进行检测)，及其随着年龄增长而减少的程度，并未得到[illegible]，因为它几乎不能为人们所理解[illegible]。从具有[illegible]作用的自身动作的中心化和随后的去中心化角度来看，这一现象在关于动作的研究以及对以认知运算形式内化的研究中，具有[illegible]更大[illegible]。然而，对儿童[illegible]讨论的系统研究，尤其是对伴随着论证与争论过程的语言行为的系统研究，才能提供有效的测量指标。

虽然我并不完全同意其所有的论点，但是[illegible]，才能充分表达本人在自我中心语言问题上对维果茨基的尊重。首先，维果茨基看到了一个真实问题的存在，而非仅仅是一个统计学问题。其次，他本人亲自[illegible]，而非借助于人为的测量数据推出诸多问题之存在。[illegible]其关于儿童在活动过程中遇到困难时自我中心语言发生[illegible]的观点[illegible]，很多人[illegible]。其次，他提出一个假设，认为自我中心语言乃是从[illegible]体内化为语言的起点，并因而表明内部语言兼具[illegible]自我目的和逻辑推理功能。本人完全赞同这些假设。

但是，我认为维果茨基并未充分清楚地认识到[illegible]，自我中心本身乃是[illegible]与合作之障碍。维果茨基批评我本人也未能充分重视这[?]问题[?]的功能，这是正确的[illegible]

① 此处[illegible]为 McCarthy [illegible]麦卡锡认为[illegible]"随着儿童年龄的增大，[illegible]"[illegible]提出的。

② 此处[illegible]维果茨基[illegible]。然而，请注意，皮亚杰在其第一部著作中[illegible]指出[illegible]"没有任何[illegible]系数[illegible](coefficient of any constancy)"[illegible]"其[illegible]" [illegible] p. 209)。

③ [illegible] (primitive [illegible] coordination) [illegible]维果茨基[illegible]指出[illegible]有多种[illegible]认为，自我中心概念[illegible]解释(explanans)[illegible]皮亚杰在本文第[illegible]。

④ 皮亚杰认同的三种观点乃是维果茨基提出来的(1986, pp. 33, 35, 55)。

⑤ 此处所引显然是维果茨基((1986, pp. 55-56)。

本人完全认同。我早在[illegible]了这一点：在《儿童的道德判断》(The Moral Judgment of the Child)一书中我研究了儿童的集体游戏(弹子游戏等)，发现游戏过程中7岁[illegible]儿童不[illegible]游戏规则，[illegible]各自玩各自的，同时都获胜，根本没有认识到这是"[illegible]"。尼尔森(R. F. Nielsen)对合作活动(合作搭房子)进行了研究，发现[illegible]中存在[illegible]有关的[illegible]。因此，存在一种我认为维果茨基所无视的一般现象。

简而言之，[illegible]得出的结论是，儿童[illegible]语言具有公共的交流功能，而且[illegible]未分化为自我中心言语和"交流"言语，本人[illegible]。但是，他[illegible]认为，[illegible]语言都得到社会化，只是发挥的功能不同而已。对此，本人不敢苟同，因为社会化这个术语有歧义。若某甲错误地认为某乙[illegible]以某种方式做了某事，[illegible]，从[illegible]意义上说，这肯定是一种社会行为。但是，从认识合作[illegible]方面，对我所关切而维果茨基似乎没有兴趣的问题具有重要影响。

在其[illegible]中，扎佐(R. Zazzo)[illegible]地对这一问题进行了阐述。他认为，"[illegible]"[illegible]他认为应该加以区分的两种意义的[illegible]。但是，从思维的社会化[illegible]合作[illegible]。据我所知，我从未[illegible]"[illegible]他人"的[illegible]，因为我[illegible]认为，儿童[illegible]他人[illegible]自己的[illegible]。我[illegible]地认为，儿童用自我中心[illegible]，从这个意义上讲，儿童的[illegible]了我的观点。[illegible]儿童[illegible]自己的[illegible]。我在[illegible]的著述中用"[illegible](according to himself)"替换了"[illegible](for himself)"。但是，我[illegible]认为，这[illegible]自我中心[illegible]，社会关系与其他各种关系中去中心化[illegible]。我[illegible]认为[illegible]个体间认知关系[illegible]合作，将会[illegible]自己的[illegible]。

[illegible] R. F. Nielsen，[illegible]，[illegible]出版社(Delachaux et Niestle)。

[illegible]从生到死都穿入的[illegible]社会[illegible]关于社会[illegible]，Van der Veer 与 Valsiner (1994, p. 6)亦有类似的观点。

[illegible] R. Zazzo[illegible] Tome II p. 399。

[illegible] Piaget [illegible] 100)。请注意本段第二句话第一个单词"for"的强调用法。

第二部分

我对维果茨基著作第6章中文字的第二部分的评论更简单，不仅因为我相信在这些问题上我们两人观点极为一致，而且主要因为我后来出版的著作恰恰回答了他提出的问题，或者大部分问题，可惜他无幸读到。

3. 自发概念、学校学习与科学概念

我很高兴从维果茨基的书中发现，他赞同我为了研究目的对自发概念和非自发概念所做的区分①。有人可能已经在担心，比我们对学校学习更情有独钟的心理学家，可能不自觉地倾向于低估认知活动中体现出来的连续建构（continuous construction）在儿童发展过程中的作用②。确实，后来维果茨基批评我过分强调了两者之间的区别，起初我对自己说，他正在将我他本来赞同的东西[illegible]③。但是，他在对我的观点提出批评时说，非自发概念在其形成或者获得的过程中，亦有儿童认知（心智mentality）的"印记"，因此必须承认自发概念与习得概念之间的相互作用，对此本人再次深表同意④。事实上，维果茨基认为，从我的观点来看，儿童的自发思维必须为教育者一切关注，这样才能做到（在教育中）更好地"驱逐"、达到"有的放矢"⑤。但是，相反，在本人所有严格意义的教育学论著，无论是自作还是合著中，我一直坚持认为，儿童自发认知发展的系统应用，对教育的裨益大于目前盛行的任何普通方法⑥。

下面先谈一谈我们似乎基本一致的一些观点，而不是谈谈为数不多但很重要的几个问题。在这几个问题上，维果茨基似乎并没有理解我的意图，也没有理解我的思想。维果茨基从我早期儿童著作中得出结论，毫无疑问他没有意识到这恰恰是本人的研究项目[illegible]。这些著作出版后，我已经着手整个研究，于1929年完成关于儿童数字对应[illegible]

① 维果茨基(1986, p. 152)在某些方面赞同皮亚杰对两者所做出的区分。

② 此处所引显然是 Vygotsky (1986, p. 154)。

③ 此处所引显然是 Vygotsky (1986, p. 154)。

④ 此处所引显然是 Vygotsky (1986, p. 157)。

⑤ 分别引自《法国百科全书》*Encyclopédie française*、《新教育》(*Éducation nouvelle*)和《受教育的权利》[*Le droit à l'éducation* [illegible] *des Droits de l'homme*, Unesco，联合国教科文组织，[illegible]。前者在皮亚杰[illegible]中译作"The new methods"，后者则译作"The right to education"(1976)]。

⑥ 皮亚杰早期关于心理学和教育[illegible]在其提交给[illegible]年圣克罗伊岛大会的论文中明确提了出来。史密斯(Smith, 1993，第七节)和维达尔(Vidal, 1994，第八章)对此有专论。

算(operation of numerical correspondence)的手段。也就是说，儿童心理学的基本任务是通过跟踪"我们眼前"所发生的过程来研究科学概念的形成。这是我本人的一个长期项目，在我的著作《儿童的语言与思维》、《儿童的判断与推理》、《儿童的世界概念》等仅仅是开端而已。本人最初与斯泽明斯卡(A. Szeminska)，尤其是与英海尔德(B. Inhelder)合作，发表了关于数字、物理量、运动、速度、时间、空间、机会、物理法则的归纳、类别的逻辑结构、关系、命题等概念——简而言之，许多基本科学概念的一系列研究。②

下面让我们看一看，关于自发发展与学校学习之关系的基本问题。亦即维果茨基认为，我们两人有矛盾，但实际上仅仅是有部分差异，而且并非他想象的意义上的，是哪种意义上的问题，这些研究发现究竟揭示了什么。

下面就以几何学的教学为例，加以说明。在日内瓦、法国等地，几何学的教学有以下三个特点：(1)开始较晚，一般在大约11岁开始，这与算术的教学不同，后者多从大约7岁开始；(2)教学从一开始起，就是具体的几何学，甚或度量几何学，而不需要先经过一个将空间关系建立为逻辑关系的质性阶段(qualitative phase)，而应用于整个连续体；(3)数学按照发现的历史顺序进行，最初是欧几里得几何学，射影几何学要晚得多，最后才讲拓扑学(一般在大学里教授)。然而，众所周知，现代几何学出发点是拓扑结构，从拓扑结构借助于平行方法派生出射影结构和欧几里得结构。而且，众所周知，理论几何学的基础是逻辑学，而且最终几何学与代数或者数学的联系越来越紧密。假如如维果茨基所言，我们对儿童几何运算的发展加以考察的话，就会发现其路径相对于传统的学校中学习的路径而言，本质上更接近理论几何学：(1)儿童同时建构起几何运算和数字运算，且两者之间具有相互作用，尤其是，数字的建构与连续量测量的建构之间存在显而易见的平行关系；(2)儿童最初的几何运算从根本上讲是定性的，而且与逻辑运算(分类、排序、包含)完全并行不悖；(3)儿童首先发现的几何结构从本质上讲具有拓扑性质，而且从这个结构中自发地建构起基础的射影几何结构和欧几里得几何结构。

从上面的例证(可以无限增多)，可以轻而易举地看出我对维果茨基对本人批评的回应。首先，我认为学校的主规，可以从根本上讲，跟儿童自发发展毫无关系，他因此对我提出责难④。但是，我认为，在一些方面要澄清，这不应该因为最终产生的冲突而受到责难，该责难的应该是学校，是学校没有意识到，应该去利用儿童的自发发展，并采用理想的方式予以强化，而不是像其所做的去扭曲它。其次，维果茨基在此领域对本

① [illegible]……发表于[illegible]……*Nervous Research*……[illegible]儿童对[illegible]关系[illegible]理解，[illegible]儿童对数字的理解。

② 关于这些研究之论文与相关著作的书目，见[illegible] Archives Jean Piaget [illegible]。

③ 见 Piaget & Inhelder (1956)，以及 Piaget 等(1960)。

④ 此处所引显然是 Vygotsky (1986, pp. 175-176, 186-197, 206-208)。

[illegible]的错误解读在于，他认为我的观点是，成人思维的形成是经过无数次妥协，借助于对后者的某种"机械废除（mechanical abolition）"方式，逐渐"替代"儿童思维的过程。[1]事实上，现今我们常因将自发发展解读为出于自愿、向着预定的理想状态，即成人数理逻辑结构进展的过程，而备受责难。[2]

这就引出维果茨基明确提出的两个问题，但是在解决方案上我们两人略有分歧。第一个问题涉及自发概念与非自发概念之间的"互动"。[3]两者之间的互动远比维果茨基所承认的复杂。在有些情况下，通过教育所传授的东西可为儿童很好地吸纳（同化），因为所吸纳的东西乃是自发建构的扩展，其结果是加速发展。但是，在另外一些情况下，教育所传授的东西过早或者过晚介入，或者方式有误，与自发建构错配，从而妨碍对所教授东西的吸纳。在这种情况下，儿童的发展便受到阻碍，[illegible]。实际的科学教学情形往往如是。[4]因此，我认为，而且维果茨基似乎也这样认为，科学的概念，甚至学校教授的一些概念，并非总是通过成人的教学来获得。这种情形可能发生，但是有一种更具有建设性的教学形式，采用所谓"积极"的学校行动，来创设一种情景，尽管本身并无自发性，但是假如能够激发其兴趣，并以一种与其业已形成的结构相匹配的方式呈现问题的话，可以诱导儿童自发地进行[illegible]。

第二个问题乃是第一个问题更抽象意义上的扩展，即自发概念与科学概念之间的关系。根据维果茨基的理论，这个问题的"关键"在于"科学概念和自发性概念产生于不同的起点，但最终交汇合流"。[5]假如维果茨基的意思是（科学史领域与所有的世代传递上的）科学概念的社会发生（sociogenesis）与（并没有受到与社会、家庭、学术等环境交往影响的）"自发性"结构的心理发生（psychogenesis）在真正意义上交汇，而并非简单地认为心理发生完全由历史与环境文化所决定的话，那么在这一点上，我们两人完全没有分

① 此处所引显然是 Vygotsky (1986, p. 187)。

② [illegible]
[illegible]熟"解读却被赋予重心地位。

③ 此处所引显然是 Vygotsky (1986, p. 207)。

④ 同时参见皮亚杰的《第十二次谈话》，载 Bringuier (1980)。

⑤ 关于[illegible]的"积极学校"的探讨，参见 [illegible]。皮亚杰[illegible]使用的"干预（intervention）"[illegible]"干预"。这是一个有趣的问题。

⑥ 此处所引显然是 Vygotsky (1986, p. 192)。

歧。我认为，这样说，并没有过度解读维果茨基，因为他本人承认，自发性在发展的过程中也起着一定的作用。但是，至于起何种作用，仍需要进一步澄清。

4. 运算与概括

恰恰是在自发活动的本质这一问题上，我和维果茨基可能存在分歧，但是这一分歧仅仅是前述关于自我中心与去中心化在发展进步中的必要性这一问题的延伸。

关于意识(awareness)形成中的"滞后(décalage)"问题，我们两人的观点基本一致；不同之处在于，维果茨基认为，意识的缺失并非自我中心的遗留物(residue)。下面我们看一看维果茨基所提出的解决方案：(1)意识形成的后期发展完全遵照众所周知的"法则"，依此法则，意识及掌控只出现于机能发展的终点；(2)这种意识的形成起初局限于动作的结果，后来才延伸到"如何进行"，亦即运算上。这两种主张均正确，但这仅仅是对事实的陈述，而非解释。一贯注于自己运动的主体除了结果没有意识到其他任何事物，只有理解了这一点，才是解释的开始；相反，去中心化会导致"如何进行"和运算意识的产生，在此过程中，一种运动被拿来跟其他运动，尤其是他人的运动，来进行比较。③

维果茨基的简单的发生分析与基于去中心化的分析之间存在视角上的差异，从认知发展的主动力来说，甚至更为明显。阅读维果茨基的著作(当然我对维果茨基的其他著作一无所知)，给人的感觉似乎是，应该从"知觉的概括(generalization of perceptions)"中去探寻主要因素，而且这一过程本身就足以将心理运算带入意识中。

相反，我们在前面所提到的关于科学概念的自发发展的系列著述中，提出了如下观点：中心因素是运算的建构过程本身，即内化的动作变得可逆，而且自我协调成为受(相当多样化)可确认法则制约的统摄一切的结构。概括的演进只不过是运算结构充实的结果，自

① 关于产生于社会服从的律令(Peremptoriness，如著名的 Ein Volk, ein Reich, ein Führer[大致翻译是：一个民族，一个帝国，一个领导者]——中译者注)，产生于创造性思维的自主性(autonomy)(如数学证明1+1=2)之间的主要区别，参见 Piaget (1995, p. 92)。

② 此处所引显然是 Vygotsky (1986, pp. 162-170)。

③ 关于这一主张的详细阐释，参见皮亚杰《意识的把握》(*The Grasp of Consciousness*, 1977)。关于两种文本翻译方面的缺憾，尤其是1974年文本的行动之翻译问题，史密斯有相关论述(Smith, 1981)。

④ 参见 Van de Veer & Valsiner (1991, 1994)。

⑤ 此处所引显然是 Vygotsky (1986, pp. 203-204)。

且这类结构并非派生于知觉，而是派生于完整的动作。

所谓"前运算(pre-operational)"此处并非前逻辑(pre-logic)[illegible]发展阶段表现出来的各种特征，如概念混合(syncretism)、并置(juxtaposition)、对矛盾的失感(insensitivity to contradiction)以及其他一些特征，乃是"系统缺失"所造成的[illegible]。正是系统的建构才使儿童思维具备达到逻辑思维阶段的内在深层特征。但是，系统并非概括的产物：它们是多层次有区分的运算结构，其充实的过程可以按照其顺序来进行。

从我们的角度来看，一个简单的例子是维果茨基对类包含关系的评述[illegible]。该其评论，有人可能会说，儿童通过归纳概括与学习来发现包含关系：儿童在学习使用"玫瑰"和"花"两个词的过程中，先是将两者并置，但是已足以生成概括"所有的玫瑰都是花"，而且发现，反过来则不成立，认识到，玫瑰这一类别包含在花这个类别中[illegible]。研究了这类问题之后，[illegible]我们才知道问题比维果茨基想象的复杂得多。即使儿童能够断言，所有的玫瑰花都是花，而且并非所有的花都是玫瑰花，但是若其认知达不到相应的水平，仍然不能得出结论：花比玫瑰多。为了获得扩展后的包含关系，必须建构起运算系统 A(玫瑰) A′(玫瑰之外所有的花) B(所有的花)和 A [illegible] B [illegible] A′，因此 A [illegible] B。此系统的可逆性乃是包含关系成立的必要条件。

至此，在本文中，我还没有谈到维果茨基数发提出的作为认知发展条件的社会化问题。根据本人最近的观点，这个问题的形式已发生变化，与过去不可同日而语，需要从一个新的角度来看待，因为它已转移到与运算结构的建构密切相关的运算与去主[illegible]化上。所有的逻辑思维均已得到社会化，因为其中已蕴含着个体间的交流[illegible]。人与人间的交流需要通过通信、联盟、交集和互惠互换来进行，[illegible]这一切[illegible]都是运算。因此，个体间的运算具有同一性[illegible]。因此，可得出结论：认知发展过程中建构起来的运算结构，从本质上讲，乃是行动协调的结构。这种协调发生于个体行动及不同个体行动的协调之

[illegible]参见史密斯[illegible]社会学研究导[illegible](Introduction to Sociological Studies)(Smith, [illegible])[illegible]121[illegible]关于[illegible]知识产生于动作和[illegible]的结构的形成[illegible]，[illegible]理性知识的社会构建》(The Social Construction of Rational Knowledge)(Smith, [illegible])和《普遍知识》(Universal Knowledge)(Smith, 1995b)。

[illegible]此处所引显然是 Vygotsky ([illegible])[illegible]此处[illegible]儿童[illegible]《儿童的判断与推理》(Judgment and Reasoning in the Child)(1928，第五章)。

[illegible]用结构替代系统，请比较皮亚杰的下述论点："因此，观察者的任务是发现这些存在结构，并对其进行分析"(1973, p. 46)。

④ 此处所引显然是 Vygotsky (1986, p. 198)。

⑤ 参见 Piaget (1952a，第七章)以及 Inhelder & Piaget (1964)。

[illegible]皮亚杰提出过类似的主张，认为"合作从本质上讲，乃是一种交换行为，[illegible]包含个体的运算[illegible]产生于个体运算[illegible]的群集(grouping)和表达交换的群集[illegible]建构[illegible]，两者乃是同一现实的两个方面"(Piaget, [illegible])[illegible]哲学家[illegible]伊曼努尔·康德(Immanuel Kant)[illegible]参见 K[illegible]，第[illegible]章[illegible]和[illegible]主义者鲁道夫·卡尔纳普(Rudolf Carnap, [illegible]，第八十六节)均[illegible]可接受[illegible]。同时参见本文注释[illegible]。

前，因此也发生于合作之前。

英译者注释

[1]皮亚杰的多数研究最初均用法文出版，发表于《心理学档案》(*Archives de Psychologie*)(1928)。本文显然是一例外，初版以英文小册子形式发表，并附加了一条注释(Piaget, 1962)：对维果茨基批评《儿童的语言与思维》、《儿童的判断与推理》的回应。

皮亚杰教授读过维果茨基《语言与思维》一书第二章和第六章节选内容手稿后，做出了上述评论，由安妮·帕森斯(Anne Parsons)博士从法文翻译成英文，并由尤金尼娅·汉夫曼(Eugenia Hanfmann)和格特鲁德·瓦卡(Gertrude Vakar)加以修改、润色，并编辑。

麻省理工学院出版社以单行本出版了皮亚杰的回应，恰好在此时维果茨基《语言与思维》初版(1962)的英译版出版发行。此处有两点需要注意。其一，皮亚杰的小册子是用法文撰写的，而非英文。其二，维果茨基对皮亚杰的研究知之甚少，同样皮亚杰对维果茨基的研究亦所知有限。在两人的译者前言中，尤金尼娅·汉夫曼和格特鲁德·瓦卡称(Vygotsky, 1986, p. vii)：

对皮亚杰，维果茨基只对其前两部著作有所了解。在另一本单独出版的小册子里，皮亚杰将自己1920年代以来的发展，与维果茨基的研究联系了起来，但是直到本翻译版出版，他才对其内容有详细了解(约1960)……[J·皮亚杰《对维果茨基批评的回应》(剑桥：麻省理工学院出版社，1962年)。

[2]皮亚杰(1962)的小册子和维果茨基(1962)的著作均已重版。前者的英文版重新登载在日内瓦一家期刊上(Piaget, 1995)。维果茨基著作英文第二版(1986)中包含从皮亚杰小册子中摘录的部分内容。但是，所摘录的内容篇幅远远小于英语原文，而且摘自1962年的英语翻译版。

[3]事实上，皮亚杰原始论文后来用法语发表(Piaget, 1967b)，称：

"回应"由皮亚杰用法文写就，并由安妮·帕森斯翻译成英文，作为维果茨基著作《思维与语言》英文第一版的附录一并出版。后来，仍然用法语在《心理学档案》日内瓦(Genève)医学与卫生(Médecine et Hygiène)版1967年第17卷第183期，pp. 257-261上重新发表。这并不是说皮亚杰教授在阅读了维果茨基著作第二章和第六章节选部分的手稿后，才做出回应。此处，"回应"根据麻省理工学院出版社提供的打印稿第一次用法文出版，版权归美国剑桥麻省理工学院出版社。皮亚杰的脚注用星号标识。

[4]新的英文译本根据上述法文本译出，理由如下：

(1) 文本难以获取

皮亚杰的回应最初是以小册子而非书籍的形式面世，因此已无人问津。人们对维

果茨基研究无可非议的兴趣所产生的结果是对维果茨基的著作(1962)趋之若鹜，而皮亚杰的小册子则被打入冷宫。而且，皮亚杰的小册子已无法获取，且其重版(Piaget, 1979)可能对说英语的发展心理学家可能亦属白费。对皮亚杰回应的无视虽可理解，但是几乎是没有道理的。新译本旨在改变这种状况，使人们更容易获取皮亚杰的文本。

(2) 皮亚杰对维果茨基的评说

维果茨基对皮亚杰的批评在学界已广为人知。事实上，其程度可等同于皮亚杰回应之不为人所知。其后果之一是，人们广泛认为维果茨基的批评意义重大，切中皮亚杰的要害，几乎完全否定了皮亚杰对自我中心的解释。可以肯定，维果茨基的批评确实意义重大，皮亚杰在回应中与其他著述(Piaget, 1995, 第9章)对此予以认可。至于批评是否切中要害，则另当别论。新译本的目的是，对可能与如何评估这一争论相关的一些问题，加以澄清。

(3) 皮亚杰对文化与社会的解释

许多发展心理学家偏向于维果茨基的研究，其理由是维果茨基在社会与文化问题上有发言权，而皮亚杰却几乎或者根本无可置喙。最近出版的社会学研究(Piaget, 1995)可表明，尽管维果茨基的观点有其显而易见的可取之处，但是皮亚杰的解释亦是见解独到。本文的翻译乃是对皮亚杰本书做出解释的补充(Piaget's, [illegible])。

(4) 皮亚杰、维果茨基百岁诞辰纪念

1996年是让·皮亚杰(1896—1980)与列夫·维果茨基(1896—1934)两人的百岁诞辰纪念。本文的翻译、出版可谓恰逢其时，因为本文的中心是发展心理学两位重要人物的观点。

翻译补遗：2000年6月

维果茨基强调"意内义(sense)"[1]和"所指义(meaning, reference)"两者之间的重要区别(1994, pp. 239, 243, 318)。因此，

(1) the victor at Jena (耶拿的战胜者)

和

(2) the vanquished at Waterloo (滑铁卢的被征服者)

两者的内义显然不同，但是所指为同一个人(即拿破仑)。隐藏在维果茨基(Vygotsky, 1994, p. [illegible])所使用例证背后的事实问题关乎概念发展的机制，以及在逻辑关系表达中语言使用的演进。这一突出的例子取自胡塞尔(Husserl)，无疑受到弗雷格的影响，其自己的例子是

---

1 在日常英语中，"sense"和"meaning"在大多数语境中都可以互换使用，但是在语言学中却被严格地做了区分。前者指语言内部的意义关系，如同义、反义、上下义等关系。后者则指语言与其所表征的外部世界之间的关系，因此也有"reference"这个术语来表达。汉语中尚无了无法找到恰当的相对译词，为了更明确起见，本文采用了这种译法。——中译者注

(3) the Morning Star (晨星，尤指金星)

和

(4) the Evening Star (昏星)

两者含义不同，但是所指为同一天体，即金星或太白星（关于对两者的论述，见Smith, Dockrell & Tomlinson, [illegible], pp. 6-[illegible]）。维果茨基所提出的问题可以用弗雷格的认识论来清楚地加以解释，因为他指出下述两命题的"认知价值"不同：

(5) The Morning Star is the Evening Star (晨星即昏星).

(6) The Morning Star is the Morning Star (晨星即晨星)

前者的基础可能是经验（事实）的发现，后者则是分析（逻辑）真理。弗雷格认识到，人类大脑所获取的所有知识均以人类思维为中介。弗雷格将逻辑看作是真理的形式科学（formal science of truth），其作用是"消解语言对人类心智的控制力"（引自Smith, [illegible]）。维果茨基至少持类似的观点，认为"高级与低级心理功能相统一，而非同一"（Vygotsky, [illegible], p. [illegible]）。的确，维果茨基赞同地引用了歌德的《浮士德》所做的区分：

• in the beginning was the word(太初有道)

• in the beginning was the deed(太初有行)

后者颠覆了《约翰福音》开篇。维果茨基因其不适用于儿童心理，明确拒绝这一观点。因此，维果茨基的观点是，行动乃是知识之源。这种观点恰恰是皮亚杰（Piaget, [illegible], p. [illegible]）第一部著作《探索》的出发点（见本文注释1[illegible]），因为"动作乃是事实与观念的结合"。世人皆知，皮亚杰所做实证研究的目的是表明，首先，语言并非知识之源；其次，动作恰恰是这样一种来源。

有合理的证据表明，皮亚杰在纳沙泰尔中学和大学时代，就对弗雷格的研究颇为熟悉（Smith, [illegible]a）。实际上，弗雷格的（理论）认识论与皮亚杰的发生认识论之间，有一系列相通之处（Smith, [illegible]b, c），可以总结为AEIOU，分别代表：autonomy（自主性）、entailment（蕴涵）、intersubjectivity（主体间性）、objectivity（客观性）、universality（普遍性）记忆。在译本中，自主性在注释[illegible]和注释13中，蕴涵、模态知识（modal knowledge）在脚注中，主体间性在注释[illegible]中，客观性在注释31，普遍性在注释30中提及或者阐发。运用《探索》中提出的模型，皮亚杰开始对知识发展中的心理事实与认识规范的结合问题进行探究。

皮亚杰和维果茨基都是广泛公认的发展心理学巨擘。即便如此，皮亚杰仍然认为自己的研究乃是对发生认识论的贡献。从上例可以看出，维果茨基的研究显然受到认识论的启迪。对两人贡献的认识论解读尚有待系统地进行研究，有待格外关注认知的发展（这是一种疏忽）。如果说认知发展有何意义的话，其意义就是知识的发展。认识

① 这里似乎有误，意思表达不清楚。——中译者注

论就是关于知识的理论。

文献总汇

Adey, P., & Shayer, M. ([illegible]). *Really raising standards*. London: Routledge.

Archives Jean Piaget ([illegible]). *Bibliography Jean Piaget*. Geneva: Jean Piaget Archives Foundation.

Bleuler, E. (1924). *Textbook of psychiatry*. London: Macmillan.

Brainerd, C. ([illegible]). "The stage question in cognitive developmental theory." *The Behavioural and Brain Sciences*, 2, pp. 173-182.

Bringuier, J. C. (1980). *Conversations with Jean Piaget*. Chicago: University of Chicago Press.

Carnap, R. (1967). *The logical structure of the world*. London: Routledge & Kegan Paul.

Frege, G. (1967). "The thought: A logical inquiry." In P. Strawson, *Philosophical logic*. Oxford: Oxford University Press, pp. 17-38.

Freud, S. (1929). *Introductory lectures on psycho analysis* (2nd ed). London: George Allen & Unwin.

Inhelder, B., & Piaget, J. ([illegible]). *The early growth of logic in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.

Korner, S. ([illegible]). *Fundamental questions in philosophy*. London: Penguin Books.

McCarthy, D. (1963). "Language development in children." In L. Carmichael, *Manual of child psychology* (2nd ed). New York: Wiley.

Pareto, V. (1963). *The mind in society*, 4 vols. New York: Dover.

Piaget, J. (1918). *Recherche*. Lausanne: La Concorde.

Piaget, J. (1922). "Essai sur la multiplication logique et les debuts de la pensee formelle chez l'enfant." *Journal de psychologie normale et pathelogique*, [illegible], pp. 222-261.

Piaget, J. (1928). *Judgment and reasoning in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.

Piaget, J. (1947). "Avant Propos." *Le Judgement et le reisonnement chez l'enfant* (3éme ed.). Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (19[illegible]). *The child's conception of number*. London: Routledge & Kegan Paul.

Piaget, J. (1952b). "Autobiography." In E. Boring, *A history of psychology in autobiography*, vol. 4. Worcester, MA: Clark University Press.

Piaget, J. ([illegible]). *Origins of intelligence in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.

Piaget, J. ([illegible]). *Language and thought of the child* (3rd ed.). London: Routledge & Kegan Paul.

Piaget, J. ([illegible]). "The general problems of the psychobiological development of the child." In J. [illegible] & B. [illegible], *Discussions on child development*, vol. 4. London: Tavistock.

Piaget, J. (1962). *Comments on Vygotsky's critical remarks on Language and thought of the child and Judgment and reasoning in the child*. Cambridge, MA: MIT Press.

Piaget, J. ([illegible]). *The mechanisms of perception*. London: Routledge & Kegan Paul.

Piaget, J. ([illegible]). *Science of education and the psychology of the child*. London: Longman.

Piaget, J. ([illegible]). *Main trends in psychology*. London: George Allen & Unwin.

Piaget, J. (1976). ***To understand is to invent***. London: Penguin Books.

Piaget, J. (1977). *The grasp of consciousness*. London: Routledge & Kegan Paul.

Piaget, J. ([illegible]). *Success and understanding*. London: Routledge & Kegan Paul.

Piaget, J. (1979). "Comments on Vygotsky's critical remarks on *Language and thought of the child* and *Judgment and reasoning in the child*." *Archives de Psychologie*, 47, pp. 237-249.

Piaget, J. (1981). ***Intelligence and affectivity***. Palo Alto, CA: Annual Reviews.

Piaget, J. (198[illegible]a). *Equilibration of cognitive structures*. Chicago: University of Chicago Press.

Piaget, J. (198[illegible]b). "Commentaire sur les remarques critiques de Vygotsky concernant le Langage et la pensée chez l'enfant et le Judgement et le raisonnement chez l'enfant." In L. S. Vygotski, *Pensée et langage*. Paris: Messidor Editions Sociales.

Piaget, J. (1995). *Sociological studies* (L. Smith, *et al.*, trans.). London: Routledge.

Piaget, J., & Garcia, R. ([illegible]). *Psychogenesis and the history of science*. New York: Columbia University Press.

Piaget, J., Henriques, G., & Ascher, E. ([illegible]). *Morphisms and categories*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.

Piaget, J., & Inhelder, B. ([illegible]). *The child's conception of space*. London: Routledge & Kegan Paul.

Piaget, J., Inhelder, B., & Szeminska, A. ([illegible]). *The child's conception of geometry*. London: Routledge & Kegan Paul.

Rousseau, J. J. (1974). *Emile*. London: Dent.

Smith, L. ([illegible]). "Piaget mistranslated." *Bulletin of the British Psychological Society*, 34, pp. 1-3.

Smith, L. ([illegible]). "The infant's Copernican revolution." *Human Development*, 30, pp. 21-24.

Smith, L. (1993). *Necessary knowledge*. Hove: Erlbaum Associates.

Smith, L. ([illegible]a). "Introduction to Sociological Studies." In J. Piaget, *Sociological studies*. London: Routledge, pp. 1-22.

Smith, L. ([illegible]b). "Universal knowledge." Paper presented at the Jean Piaget Society, *Annual Symposium*, Berkeley, CA.

Smith, L. ([illegible]). "The social construction of rational understanding." In A. Tryphon, & J. Vonèche, *Piaget-Vygotsky: The social genesis of thought*. Hove: Erlbaum.

Smith, L., Dockrell, J., & Tomlinson, P. (1997). "Introduction." In L. Smith, J. Dockrell, & P. Tomlinson, *Piaget, Vygotsky and beyond*. London: Routledge.

Smith, L. ([illegible]a). "What Piaget learned from Frege." *Developmental Review*, 19, pp. 133-530.

Smith, L. ([illegible]b). "Epistemological principles for developmental psychology in Frege and Piaget." *New Ideas in Psychology*, 17, 83-117.

Smith, L. ([illegible]). "Eight good questions for developmental epistemology and psychology." *New Ideas in Psychology*, 17, 137-147.

Van de Veer, R., & Valsiner, J. ([illegible]). *Understanding Vygotsky*. Oxford: Blackwell.

Van de Veer, R., & Valsiner, J. ([illegible]). "Introduction." In L. Vygotsky, *The*

Vygotsky reader. Oxford: Blackwell, pp. 1-9.

V[illegible], F. ([illegible]). *Piaget before Piaget*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

V[illegible], R. ([illegible]). *Overview and [illegible] of Piaget's genetic epistemology*, 2 vols. London: Academic Press.

Vygotsky, L. ([illegible]). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L. ([illegible]). *Thought and language* ([illegible] ed.). Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L. (1994). *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell.

附　　录

皮亚杰、维果茨基：思想的社会发生

〔瑞士〕A. 特瑞逢　〔比利时〕J. 弗内歇　著
张恩涛　译
邓赐平　审校

皮亚杰、维果茨基:思想的社会发生

Piaget-Vygotsky:The Social Genesis of Thought

作　者　A. Tryphon, J. Voneche

原载于 *Piaget-Vygotsky: The Social Genesis of Thought*, edited by Anastasia Tryphon & Jacques Voneche, Hove & New York: Psychology Press, 1996.

张恩涛　译自英文
邓赐平　审校

皮亚杰、维果茨基:思想的社会发生

皮亚杰与维果茨基作为20世纪最伟大的人类发展领域的大师,他们分别从逻辑和社会角度提出了人类心理发展的基本理论,开辟了儿童发展研究的两种范式,并在儿童心理发展问题上引发了一场持续至今的争论。

值得一提的是,1996年,在适为皮亚杰与维果茨基的百年诞辰之际(他们都出生于1896年),皮亚杰档案基金会曾举行过一期研讨会,其目的除了对两位科学巨人的学术地位进行评估外,还在于拨开两者之间表面的分歧,找到他们之间根本的对立所在和可能的互补之处。这次研讨的结果发现,尽管两种理论在研究目的(认识发生对心理发生)、分析单元(动作对实践)以及社会背景(资本主义对共产主义)等方面存在差异,但他们都认为知识是在机体与环境的相互作用中建构的。此外,两种理论在一些方面相互补充。比如,维果茨基坚持心理经验的多样性,而皮亚杰则展示了多样性如何变成普遍性①。

由于研讨会的大部分内容,在国内外关于皮亚杰与维果茨基的评论文章中或多或少都有提及,本文只选择这次研讨会论文集中研究者关于"社会因素在发展中的作用"所进行的论述。做出这种选择的原因在于,这几个问题不仅对于了解皮亚杰与维果茨基的理念有很大帮助,而且对于理解当今儿童发展领域中的热点研究主题——诸如心理理论、撒谎、反事实思维、合作,都有十分重要的作用。当然,在进入这两个主题之前,我们仍然要先对两种理论的基本观点做一些简单介绍。

一、两种理论的基本观点

(一)皮亚杰的认识发生论

与其说皮亚杰是一位发展心理学家,不如说皮亚杰是一位认识论专家,或者说皮亚

---

① Anastasia Tryphon and Jacques Vonèche (Eds.), *Piaget-Vygotsky: The social genesis of thought*, Hove, UK: Psychology Press.

杰首先是一位认识论专家，然后才是发展心理学家。皮亚杰研究的出发点是认识(知识)的结构和发生、发展过程。其研究的内容是康德意义上的"范畴"的发生与发展。按皮亚杰的说法，他是把康德的"知性"范畴拿来重新考察一番，从而形成他的发生认识论。因此，在研究内容上，皮亚杰主要关心客体、时间与空间、因果性、必然性等范畴在儿童身上的获得和发展问题①。

在发展机制上，皮亚杰创造性地提出了平衡、同化和顺化三个概念。皮亚杰认为，人生来具有理解世界运行秩序的需要，这种内在需要被称为趋力。当我们能够理解新经验时，我们便处于平衡状态，否则我们就处于不平衡状态。为了获得平衡，个体会在认识外在世界时产生同化和顺化。同化是指儿童将新经验纳入已经存在的知识结构中，而顺化是指改变已有知识结构来理解新经验的方式。认知的发展就是这种不断的平衡—不平衡—更高水平的平衡适应状态，这就是人类智慧的本质。

（二）维果茨基的文化历史理论

与皮亚杰强调个体心理的逻辑运算发展不同，维果茨基的关注点是儿童如何发展出人类特有的高级心理机能。维果茨基将人的心理机能区分成两种形式：一种是自然、低级的心理机能，诸如感知觉、记忆、情绪等；一种是高级的心理机能，如语言、思维推理、想象、情感等。维果茨基认为，认知发展实质上就是低级心理机能向高级心理机能转化的过程，高级心理机能是社会历史文化的发展结果。在维果茨基看来，思维并不是逻辑运算的简单表达，思维的发展在于掌握更高级的具有文化意义的符号结构，从而促使个体成为高级文化共同体的成员。如果说皮亚杰的发生认识论侧重心理的逻辑思维的发展，那么维果茨基则更强调这种思维的社会文化成因。

在发展机制上，维果茨基理论主要解决的问题是：社会文化如何内化为高级心理机能。维果茨基认为，人的心理是在人与人之间的社会互动中发展起来的。社会活动中以符号为中介，产生符号的过程蕴含着社会文化历史经验，儿童的发展就是使用符号的心理工具逐步形成心理机能的过程。其中，语言作为人类认识世界的工具，是高级心理机能发展的根本原因。因此，语言的工具性地位非常重要。

从上述观点可以知道，尽管皮亚杰与维果茨基都认为知识是建构的结果，但是两种理论在许多方面存在差异。首先，在研究目的上，皮亚杰理论的研究目的是探索知识的发生性问题，而维果茨基的理论关注的则是人类社会机能(高级心理机能)的发生和发展问题。

① 熊哲宏、李其维：[illegible]，华东师范大学学报(教育科学版)2002年第1期。

② [illegible]、熊哲宏：《智慧的发生》[illegible]，济南：山东教育出版社，[illegible]

其次，在发展机制上，维果茨基认为，儿童高级心理机能的发展是"由外部向内部的转化"，由社会机能向个性机能的转化，即社会机能首先属于个体间的，最后转换成个体内的。而皮亚杰认为，发展就是个体自身逻辑结构发展的过程，这一过程必然伴随社会化，因为每种逻辑运算在协同运算的形式下必然产生交流。社会化是思维发展的必然结果，或者社会纯粹是个体思维发展的副产物。在皮亚杰看来，他人的作用不过是推动个体去自我中心化的要素。

最后，关于语言在发展中的作用上，由于皮亚杰对逻辑主义的推崇，因此他认为语言仅仅是认知思维发展的外部特征，思维才是基础；而维果茨基则强调语言和思维在发展上具有一定的独立性，且语言的意义并不仅仅是思维发展的外显形式，更重要的是它具有文化符号作用，携带了人类社会历史文化经验。

二、皮亚杰与维果茨基的比较

（一）关于社会因素的作用

（1）社会互动的动力性解释

皮亚杰和维果茨基的理论都属于建构主义，强调儿童在通过动作或活动与外部世界互动中主动建构知识。虽然两种学说均属建构主义，但他们关于知识建构的解释却不同。皮亚杰创建的是个人建构主义的理论，强调个体模式下的思维逻辑发展。他认为学习者主要依靠自己建构知识。而维果茨基创立的则是社会建构主义的理论。他认为，知识最初是通过社会互动而建构的，随后才被内化成为个体的知识，由此他强调学习的社会环境，即社会互动的重要作用。

皮亚杰描述了儿童认知发展中思维从一种逻辑运算阶段进入另一阶段的发展历程。在这个历程中，思维似乎遵循一个不变的、自然的进程，即认知不平衡本身就会导致发展。所以在皮亚杰看来，平衡化就是个体认知发展的内部动力。维果茨基认为皮亚杰并没有指出发展的首因，他只是将发展看成一个个体与环境之间相互影响的自然进程。维果茨基则认为，社会互动是个体知识发展的首要原因，高级心理机能都是社会关系的内化。这种理论上的差异，导致了两者在诸多方面存在不同。

（2）社会互动对个体发展的影响

关于社会互动对个体发展的影响，两个理论之间存在较大的差异。尽管皮亚杰早期也认为认知发展在一定程度上依赖社会情境，但是皮亚杰更加重视个体自身逻辑运算能力的作用，社会互动只是服务于个体思维发展的要素。具体而言，皮亚杰把同伴交互当作一个理想的平台，它可以帮助孩子改变思考方式，从以自我为中心的观点转换成

多角度的观点。当一个孩子面对一群同伴，这群同伴不仅不接受他的观点，而且还提出相反的观点时，这种人与人之间的冲突造成了不平衡，而随之产生的对于这一不平衡状态的调整是认知发展的一个主要原因。在皮亚杰看来，同伴的作用在于为个体的去自我中心化提供必要的参照，即同伴之间的不一致会导致认知冲突，进而促进儿童达到新的平衡状态。

而维果茨基认为，高级心理机能首先出现在人与人之间。当儿童参与成人或更有能力的同伴活动时，他们交换思想和思考方式。儿童将这些人的行为和思维的方法进行内化，转变成个体的高级心理机能。比如，儿童与成人的互动中经常会接受成人的指令，儿童首先通过模仿将这些指令应用到其他人身上，然后把这些指令变成自我调节的手段。在此，我们知道在社会互动这个因素上，维果茨基比皮亚杰更强调成人和更有能力的同伴的作用。维果茨基的最近发展区概念是这个观点的最好说明。众所周知，最近发展区指的是孩子的"由独立解决问题决定的现实发展水平和由成人指导或者很多有能力的同伴合作解决问题决定的可能发展水平"之间的差距。维果茨基认为，孩子们在别人的帮助下能做的事，甚至比他们单独做的事更能反映他们思维的发展。

总之，对社会文化符号的内化是维果茨基理论的中心。维果茨基认为孩子现在在社会互动中能做的事情，迟早会成为他们独立知识储存的一部分。尤其是，社会环境创造了最近发展区，它最初只在这些合作活动中起作用，但是逐渐地，新的唤醒过程被内化，它们成为孩子的独立发展成就的一部分。因此维果茨基更强调社会互动下社会规则的学习以及成人对儿童发展的帮助。而皮亚杰理论的中心是同化和顺化两个概念。皮亚杰强调个体对知识的建构，发展应该以儿童已有的逻辑运算能力为基础。在认知发展的每个阶段，学生必须要有能力将信息纳入已有的格式中。儿童与同伴的社会互动为儿童检验和发展能力提供了参照，但个体的发展首先是个体内的，然后才是个体间的。

（二）自我中心语言与思维的关系

皮亚杰与维果茨基在语言与思维关系上的立场是非常对立的，其中两者的争论主要集中在自我中心语言的作用上。但是在了解这个问题之前，我们应该回头看看两个人在发展上的基本观点。皮亚杰是一个逻辑心理主义者，他认为动作及其协调产生的数理逻辑经验是发展的根本基础，语言相对而言是个体思维发展的结果。维果茨基则认为，个体发展存在两大源头，一个是智慧的前言语阶段，另一个是语言的前智慧阶段。在发展的第一阶段，第一个源头存在的证据就是，不到1个月的儿童就能在不借助于语言的情况下解决各种认知问题（特别是区分目的和手段以及在实践中对它们进行重新组合）。第二个源头存在的证据是，在模仿和身体姿势的帮助下，个体能与社会同伴在交往上不断发展。在发展进入第二个阶段，即语言出现后，两种源头得到融合。

自我中心语言是皮亚杰在其唯一一部关于语言问题的著作《儿童的语言与思维》一书中提出的，它并不是为了解释语言发展的规律，而是认为儿童的思维发展中存在一个与自我中心思维相适应的语言阶段。皮亚杰把儿童全部言语分为自我中心语言与社会化语言。其中自我中心语言指个体不能区分自己与听话者的讲话内容，也不对交谈产生影响。在皮亚杰看来，这种形式的言语只是思维的一种副产品，它还缺乏指向性和交际性，因而它是认知发展不成熟的一种表现，会随着认知发展逐渐消失。

维果茨基认为自我中心主义是皮亚杰理论系统的基础。确实，对皮亚杰来说心理发展就是从婴儿的唯我论到儿童的自我中心主义，再从自我中心再到成人的去中心化。但是对维果茨基来说，并不存在从自我中心化到社会化语言的线性发展。相反，在苏联时，他自己的观察表明自我中心语言不仅仅是在合适的时机伴随动作产生的副产品，也不只是在儿童身上体现的情感上的无紧张感或一种简单的表达方式。在维果茨基看来，自我中心语言应该被看作是一种思考的工具，它能够适用于各种各样的问题解决的情景中，因为它能够帮助儿童明确一个问题，并提出一个可能的问题解决方案。

很显然，维果茨基把皮亚杰的自我中心语言概念和内在的、私人的语言融合成了一个概念，并赋予其自我调节的功能。因此，维果茨基不能接受皮亚杰的有关自我中心语言随着年龄的增长而消失的观点。相反，他坚持认为学龄期儿童继续使用自我中心语言作为达到认知目的的一种方法，与年幼儿童唯一的不同之处是，尽管在紧要关头心理过程还是一样的，但是自我中心语言变得主观化了，并且越来越不易被察觉。

总之，在皮亚杰看来，自我中心语言不具备交际性，个体对自我中心语言的使用是认知发展不足的表现，随着认知的发展自我中心语言逐渐消失。相反，维果茨基赋予了自我中心语言更多的积极意义。比如，自我中心语言是外化的思维，对个体的思维活动有调节指导意义，随着任务难度增加自我中心语言增加，而在儿童长大后，自我中心语言变成内部语言。

（三）交流意图和语言产生

在语言的产生问题上，之前关于皮亚杰与维果茨基的比较似乎集中在语言的产生是以认知发展为基础还是以社会性发展为基础的问题上，很少触及交际意图这一领域。但是越来越多的研究者开始强调研究前言语交流的重要性，例如，交际意图的出现、整个发展是否是连续的、成人和社会互动在交流发生中的作用等等。

皮亚杰和维果茨基关于语言发生的论点均广为人知。皮亚杰主张认知在语言中的首要地位，语言作为表征而被理解，与其他象征性类型的行为同时出现。皮亚杰认为，

---

① 皮亚杰：《皮亚杰发生认识论文选》，左任侠、李其维主编，上海：华东师范大学出版社，1991年。

在感知运动阶段结束时，儿童出现通过整合和区分感知运动格式来构建表征物体、事件、人物等的能力，并以符号化的形式呈现。这成为语言产生的重要认知基础。因此，像因果关系、手段-目的关系等概念成为解释交际意图产生和发展的本质。

相比之下，维果茨基以一种完全不同的方式来处理语言发生的问题。事实上，他主张语言中交际和表征功能的联合：与知识工具相似，语言也是影响他人行为的一种方式。因此，维果茨基认为语言有其特定的发展，其起源于前言语交际并且不必然依赖于认知发展。从这个角度来讲，很多研究都开始探索婴儿与其养育者之间的初始的社会交往活动。

(1) 交际意图的发生

两种观点发生分歧的点在于交际意图的发生，尽管所有人都认为它的出现构成了交际发展最重要的标准之一。事实上，对交际意图起源的讨论是很困难的，因为其中存在着方法论和理论方面的困难。或许对此问题的讨论并不必要，因为正如布鲁纳(1975)①声明的那样，成人把儿童的行为从其出生时就看作是有意图的。此外，就像纽森(1974)②所说，成人把新生儿看作是有意图、欲望和感觉全副武装的人类。但是，有关交际意图出现的讨论也引发不同的争论：首先是有关意向性活动本身的起源；其次是交际意图的定义；最后是解释其(交际意图)出现的根源(有关婴儿和其抚养者之间的首次社会关系的认知发展或社会-文化实践)。

皮亚杰和布鲁纳讨论过意向性活动的发生问题，他们在一些相同的观点上，但是在其他方面却有很大的不同。皮亚杰发现意向性活动开始于感知运动的第二阶段，其与次级循环反应有关(此时的儿童能够针对一个目标依次调整其行为)。当然，皮亚杰不情愿将这些第一类型的行为看作是真正有意图的，因为他认为在婴儿的这阶段中或许并不能完全区分适当的动作和随后产生的影响。然而，这些同样类型的行为在感知运动的第四阶段却被看作是有清晰意图的，因为在这一阶段，在目的和手段之间存在明确的协调。因此，对皮亚杰来说，意向性活动是婴儿在整个感知运动阶段中构建的，源于对感知运动格式的日益协调和区分，这格式揭示了使用有效的和有序的方式来达到一个目标，并且揭示了第一层的因果关系。

布鲁纳没有反对皮亚杰理论中涉及的有关意向性活动的概念，他同意意向性活动由以下几种成分组成："目标、方法选择、坚持、修正和最终目的指导"。然而，布鲁纳的解释却大不相同。他认为，在婴儿能够识别达成一种目标的方法之前，视情景而定，他能够表现出一种完整的意图状态。布鲁纳指出婴儿偏爱特定的刺激并表现出相适应的行

① Bruner, J. S. (1975). "From communication to language: A psychological perspective." *Cognition*, 3, pp. 255-287.

② Newson, J. (1974). "Towards a theory of infant understanding." *Bulletin of the British Psychological Society*, 27, pp. 251-257.

为类型。因此，他们把手动的发展要理解为使用充足的手段来达到预期目标的"学习过程"。从这层意义上来说，布鲁纳让我们认识到了人类物种的非成熟性，即婴儿"为实现目标不能通过尝试错误的行为方式来行动，并且它缺乏一个足够的内在惯用系统来指导他们进行试误练习"。布鲁纳赞同由成人实施的辅导过程的存在，它使婴儿能够学习怎样表现他们的意向性行为。成人假定在儿童的心里存在意图，儿童试图使用必要的方法来表现自己。总之，好像儿童的大脑中已经存在有关已完成任务的想法，但是他并没有足够的协调能力去搞清楚自己或谈话者的意图。在维果茨基基础上，布鲁纳认为，进化过程导入人类来操作工具和建构符号；因此，人类的行为一半是由其自身的意图组织和控制的，一半是由他人的意图组织和控制的。"用他自己的术语来说，儿童在'民族心理学'中被带入文化，反映了这样一个组织。"

这两种观点引起了在交流意图发生上的对立立场。一些最近的观点被不同的作者广泛接受，借此说明在生命的第一年结束时交流意图的出现，在这时儿童能够将成人作为一种获得一个物体的途径，同时也能用物体来吸引成人的注意力。第一种类型的行为被称为初始命令行为（protoimperative），用手势来使别人做某事；第二种行为被称为初始陈述行为（protodeclarative），用手势吸引他人注意。

在交流领域，儿童把成人作为一种特殊行为的中介，以及使用一个物体来吸引成人的注意被看作是交流意图存在的标志。这两种行为被认为具有不同的认知机制，但是存在社会文化意识和社会交互作用解释之间[illegible]出现在他人眼目的研究者，并没有探讨交流意图出现的时间以及交流意图通过行动何时出现。换句话说，他们认为直到第一年生命的结尾，儿童才能使用指示来调节别人行为的程序，目的要么是获取一些好处，要么是一起分享现实。然而，对这些行为模式出现的解释与以往存在的解释完全不同。维果茨基认为①，首先"手指性动作只是一个不成功的抓握运动"。当儿童执行这些类型的运动时并不依赖于其主观意识，客观上来讲，他的整个活动都指向客体。

恰恰是这个运动的客观特性使在儿童周围的成人能够有所行动。因此，根据维果茨基的观点①，儿童不成功的抓握运动引起了来自于其他人而不是客体的反应。因此，抓握运动最初的意义是由其他人赋予的。成人把物体拿到离儿童很近的地方以使他能够抓到，同时对儿童得到它（物体）的意图做出评论，等等。用这种方式，"在儿童把不成功的抓握运动与整个客观情景联系在一起的事实的基础上，儿童自己开始把这种运动当作一种指示性手势"。或者换句话说，当儿童开始意识到物体离得太远，并且就是因为这个原因使他不能抓到它，儿童会使用同样的手势，但是其功能与一开始的有意

① Vygotsky, L. S. (1966). "Development of the higher mental functions." In A. Leontiev, A. Luria, & A. Smirnov (Eds.), *Psychological Research in the USSR*, Vol. 1. Moscow: Progress Publishers.

图的手势功能完全不同。儿童向着物体伸出四肢并且同时他的目光会在物体和成人之间来回切换。这时"从一个指向物体的运动，变成指向其他人的运动，一种交际的方式：从抓握转变成指向"。从那时起，手势就变成程式化的了：更短，更简单，同时更有效。

由上面可知，第一，维果茨基认为儿童获取物体的动作客观上都具有指示的所有功能，并且因为这个原因，它们能通过儿童周围的环境被理解为一种指示。第二，"这种指示性动作的指向性意义首先是他人赋予的，而后才变成儿童自己的指示性手势"。当然，这是解释维果茨基"最近发展区"概念的一个很好的例子，通过这种方式，他解释了学习和发展之间的关系。因此，这种解释又被布鲁纳通过他的格式概念重新被提起，强调在儿童的首次行为动作和在交际情景中具有清晰文化意义的一系列不同复杂程度的手势、面部表情之间存在一种功能性的连续。因此，对于维果茨基的追随者来说，前言语交流不是来自于整个感知运动的认知机制的建构，而是来自于学习如何使用一个文化对象。在这种学习过程中，在两个方面具有决定性作用：首先，在文化背景下许多儿童行为动作的客观意义；其次，成人给予的相应处理。在这种背景下，瓦隆提出，人类生来就具有社会性，并从社会中获取他的全部意义，因此没有人能够离开他人单独而活。因此，从出生时起，婴儿就被包含在社会表现中，并通过调整他们的意识和意向性的情形以适应他人的主观性来构建"主体间性"。这种主体间性的建立，需要依赖一系列典型的社会行为和成人表现的社会—文化实践。在成人的活动中儿童的行为被赋予意义。

(2) 交际意图和联合注意

就如我们已经看到的那样，在他们描述婴儿前言语类型的行为时两种观点在很大程度上是一致的，但是在解释它们时却大不相同。最近的实证研究提出了关于前言语交际的新证据，使我们能够更准确地评价皮亚杰与维果茨基的观点。

首先，从发展的角度看，在初始命令行为和初始陈述行为的产生之间存在联系，但是这一观点遭到了来自观察黑猩猩和大猩猩的数据以及来自孤独症儿童研究证据的反对。戈麦斯①(Gomez，1990)表明，一个在人类环境中被养大的大猩猩就能够把人类当作一个物体去获得另一个物体，又能够让它的看管人采取行动以使它获得一些好处。戈麦斯将这两种类型的行为区分成"有意操作行为"和"有意交流行为"，并表明它们在产生时间上存在1个月的时间差异。从严格意义上讲，对成人的工具性使用和初始命令行为在出现时间上的分离，可能对两种类型的行为可能起源于同一认知机制的观点构成质疑。此外，在这个大猩猩身上并没有观察到初始陈述行为的发生。根据戈麦斯的看法，这就证实了这些类型的行为分离，并有必要做出一种新的解释。同样，大量有关孤独症儿童的内容研究已经表明，初始命令行为和初始陈述行为之间存在很大的分

① Gomez, J. C. (1990). "The mmergence of intentional communication as a problem-solving strategy in the gorilla." In S. T. Parker & K. R. Gibson (Eds.), *Language and intelligence in monkey and apes*. Cambridge: Cambridge University Press.

离。例如，巴龙-科恩（Baron-Cohen，1989）在孤独症儿童身上实施了一个有关工具性手势和交流性手势的研究，结果表明这些儿童在理解和使用工具性手势时没有困难，但他们却不能理解并使用交流性的手势。

第二，巴龙-科恩（1989）强调在初始命令和初始陈述行为之间存在的功能性差异（除了结构性差异），这种差异主要体现在交际意图的效果上。初始命令行为影响人的行为，初始陈述行为影响人的心理状态。卡麦尼（1993）将两种行为划分成两类，其一是对物体或行为的要求（我想要X）改变了世界的状态，另一个是对注意的要求（观看X）影响成人的内部状态。她认为，来自儿童的初始命令行为要求对动作和注意之间的关系做出实施性理解，而初始陈述行为假定动作和注意处于同一表征水平。卡麦尼认为初始命令行为需要一种技能：协调朝向一个物体或事件的注意与朝向其他人的注意；将人类当作自主的中介，同时预期他们对于特定物体可能采取的行为；使用相互作用的巡回模式（发声、信号传输等）来影响他人的行为。所有这些条件以及它们的组合都没有证明交际意图的存在，因为它们不包含一种获得他人意图并理解他人意图的表征。从严格意义上讲，交际意图要求一种新技能，这种技能能将人类看成有能力进行选择性注意，并拥有对诸如物体或事件感兴趣的独立心理状态的人的理解。恰恰是这种技能出现在交流性联合注意行为的产生中。

因为初始命令和初始陈述行为在结构上和功能上的差异以及它们在整个发展过程中的差异，这些研究者否定了来自于皮亚杰命题的认知假设。相反，他们认为交际意图出现在联合注意的领域，并且交际意图最先出现在交流性注意领域。

大部分研究是在来自于"心理理论"模型的理论框架下进行的。例如，巴龙-科恩（1991）提出了联合注意机制（JAM）的存在，它是认知神经系统的一种模块化成分，其功能是"读懂他人的心理"。这种机制的作用是决定主体和他人是否同时注意一个相同的物体或事件。此外，根据福多（Fodor）所提出的心理机制的模块化组织的一些其他条件是与生俱来的观点，科恩（1991）表明孤独症儿童身上不存在这种机制，这就意味着莱斯利（Leslie）所提出的"心理理论"机制在这些儿童身上并没有被激活。这样，交际意图独立于那种为了获得一个物体或采取一种行动而产生的对成人的工具性使用，并且对交际意义的解释自然就变成了源自他人的联合注意物体或事件的能力。

① Baron-Cohen, S. (1989). "Perceptual role taking and protodeclarative pointing in autism." *British Journal of Development Psychology*, 7, pp. 113-127.

② Camaioni, L. (1993). "The development of intentional communication: A re-analysis." In J. Nadel & L. Camaioni (Eds.), *New perspectives in early communicative development*. London: Routledge.

③ Baron-Cohen, S. (1994). "How to build a baby that can read minds: Cognitive mechanisms in mindreading." *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 13, 1-40.

然而与维果茨基的社会文化发展观一致，布罗恩卡特①(1992)认为从初始的语言结构到语言的产生之间，没有必要提出一个有关心理的先天理论。与之相反，这种联合注意能力是成人用来引导孩子的表达习惯的结果。当然，这并不是说婴儿就是一张"白纸"，社会环境渐渐影响其行为能力。相反，现在我们知道了新生儿生来就具有一种行为能力，能够使他与另一个人建立初级关系，去寻找它，初步了解它，同时调节社会刺激的水平。从这层意义上来说，最新的关于婴儿的言语发展的证据没有否定维果茨基有关交际意图发生和发展的观点。例如，认为存在某种先天机制使联合注意变得可能的辩护者所用的论点之一就在于其个体发育的特征。因此，到[illegible]个月时，儿童能够跟随成人的注视，同时也能够使用交流性手势。同时，在个体发育上，婴儿搜索和维持成人注视的早期能力好出现在这些能力之前。然而，即使他们接受婴儿对人脸中的眼睛尤其敏感这一观点，那些把发展看作是先天机制成熟的人往往无视成人是如何对待此种行为的。

成人立刻调整他们的行为以适应儿童的先天模式，并以一种"平等交换"的方式使他们的动作、手势和发音与儿童同步。贝特森②(1971)将此称之为"原始交谈"。佛格尔③(1977)指出，在出生后最初的一个月，婴儿和成人主要通过持久的彼此注视来在情感上产生链接。但是，由于生物原因婴儿不能持续地与母亲进行注视互换，这迫使他把脸转向一旁，同时母亲几乎花费了所有的互动时间来看着孩子，并采取一系列的行为(夸张的面部表情、发出声音等等)以使其能够成功地延长在彼此注视的时间。因此，把成人看作是负责相互调整的主要中介并不荒谬，因为他们不断地尝试使他们的行为与孩子的行为相协调。在大约3个月的时候，孩子开始对人和物体都感兴趣(Beebe和Stern，1977)④。在"面对面"的情景下，他开始摆脱母亲的注视并把他自己的注视点转移到他周围的环境中。在开始游戏的时期，首先和成人一起游戏，稍后会与成人和物体都进行游戏。在3到6个月时，婴儿习惯于操作母亲的脸、眼睛、嘴或手。毕比⑤(1982)认为母亲和3个月大的婴儿之间交流的特点是，婴儿"躲避"母亲的注视而成人则持续地注视孩子。将近2分钟时间中母亲握住婴儿的手在一个平面内来回运动。这种交

① Bronckart, J. P. (1992). "Theories of action, language, natural languages and discourse." Paper presented at the first conference for Socio-cultural Research, Madrid.

② Bateson, M. C. (1971). "The interpersonal context of infant vocalization." Quarterly Progress Report of the Research Laboratory of Electronics, MIT, N. 100, pp. 170-176.

③ Fogel, A. (1977). "Temporal organization in mother-infant interaction." In H. R. Schaffer (Ed), *Studies in mother-infant interaction* (pp. 119-151). London: Academic Press.

④ Beebe, B., & Stern, D. (1977). "Engagement-disengagement and early object experience." In N. Freedman & S. Grand (Eds.), *Communicative structures and psychological structures* (pp. [illegible]). New York: Plenum Press.

⑤ Beebe, B. (1982). "Micro-timing in mother-infant communication." In M. R. Key (Ed.) *Nonverbal communication today: Current research* (pp. 169-195). Berlin: Mouton.

流方式发生了极大改变，积极的情感水平（持续的相互注视）得以恢复。毕比指出，当孩子的手的舞蹈活动通过姿态语言和时间序列形成时，母亲获得了最积极的结果。到这种程度时，在这个年龄，节奏和重复被当作是存在于孩子与养育者之间的积极暗示。

这些游戏开始使母亲—婴儿之间的注意多样化，它是交际发展的一个必要条件。婴儿的注意点不再是母亲的眼睛，而是母亲身体的其他部位，并且再到后来，其注意点就转向母亲—婴儿的外部。一开始这些游戏很简单，它们能很好地适应孩子的能力（把某人的脸藏起来然后再重新使其出现，唱歌时有节奏地晃动成人的手，等等），并且包含一些变化，变化的目的是为了满足婴儿的兴趣。这些变化通常以一种可预见的方式表现为"惯例"的形式。这可能是成人活动最重要的方面之一，因为在参与者之间产生的不平衡导致了更深层次的交流。

就像前面所提到的，在大约6个月的时候，孩子减少了与成人面对面交流的时间：他观察物体或母亲，但是当他想得到一个物体时他就不会再看成人。我认为孩子将物理对象的世界和人的世界看作是互相排斥的，这会阻止他将它们（两个世界）转化为相同的意识活动。然而，成人并不接受这种说法，就像维果茨基所观察的那样，成人必然会帮助孩子拿到物体，同时会说"你想要什么？""你想要X吗？"等等之类的话。由于这种行为，使孩子能够在几个月内使两个世界成为一体，并且因此能够求助于成人的帮助来获得一个物体并把注意放到物理世界的一个有趣的方面。两种类型的行为可能依赖于不同的机制，但是我相信它们是社会—文化实践的结果，在这其中新生儿的行为能力给人以深刻的印象。最后，在整整6个月，成人以一种特殊的方式对待婴儿的技能并把它们归于一种文化意义。因此，在生命的第一个月，视觉交流优先发生在成人和孩子之间的互换，由此说明它们共享一个主体（内容）。后来，就像布鲁纳（1982）用他的格式概念所证明的，儿童与成人维持联合注意和联合行动的处境，在这种处境下儿童以惯例化的样子来"预示注意""调节指示功能"，维持"预设控制"并得以发展。因此，儿童进入了语言交际的领域。

总之，在联合注意机制的形成上，皮亚杰可能比较重视认知的发展，但是在维果茨基看来，这种习惯化的注意模式仍然是成人与儿童互动的结果。在社会互动中，儿童的行为方式变成一种重要的意图沟通能力。

三、结　束　语

本文首先简要论述了皮亚杰与维果茨基的基本理论观点，然后重点讨论了皮亚杰和维果茨基在社会因素作用上的不同观点。总体来讲，尽管两者均强调知识的建构性，但是在许多方面他们的观点是对立的。这些不同都是强调个体的认知发展观和强调个体的社会文化发展观在不同问题领域的展现。

首先，皮亚杰的发展理论，是以一种单一的认知机制为先决条件的，这种机制通过感知运动格式的精细描述和区分加以建构，并不特别重视社会因素的特殊之处。尽管皮亚杰也将社会经验视为认知发展的主要条件，但是社会经验的作用只是体现在认知发展的目的上。而维果茨基的理论则把社会互动置于一个非常重要的位置，它不只是发展动力，也是个体发展的最终目的，换言之，个体在互动下发展，并最终发展成为社会共同体的一员。具体而言，个体的思维能力和人格特征都是在其与成人、同伴互动中发展起来的。

其次，在发展的具体机制层面上，皮亚杰认为社会化只是个体认知发展的结果，同伴的作用也只是为个体思维发展提供逻辑参照。这不是说皮亚杰认为社会化是不重要的，只是说皮亚杰强调社会性发展以认知发展为基础。具体而言，皮亚杰认为，个体的认知发展达到一定阶段之后，能够自然地学习到社会文化，至于同伴的交流的作用，皮亚杰认为在认知和语言发展到一定程度后儿童才能产生真正意义上的交流。对此维果茨基持相反的观点，维果茨基的理论认为，儿童首先需要掌握文化交流系统，即符号系统，然后去学习运用这些系统来管理自己思维的过程，由此产生认知发展。在此问题上，有学者认为，这两种观点代表了不同的哲学取向，很难达成统一①。

再次，在交际意图的产生上，皮亚杰强调认知发展的逻辑结构是个体产生初始交流形式的根本，而维果茨基及其追随者的研究则更多将这些初始交流形式看成是婴儿与母亲之间互动的结果。当然，我们并不能否定这种能力中包含了手段目的等逻辑形式，但是这绝不是逻辑简单发展的结果，即这些形式的社会和文化用途需要在文化实践中练习而成。

最后，在笔者看来，维果茨基的发展观并不是否定皮亚杰的个体逻辑发展规律，但是其关于社会因素的论述以及之后的研究表明，认知逻辑思维的发展并不是个体发展的全部。在社会性发展领域，认知的作用似乎只是必要而非充分条件。相反，在社会性发展领域，人们必须记住个体的社会属性发生在社会互动之中，也就是说，发生在被同伴接受的具有文化意义的交际情景中。

---

① 王光荣．发展心理学研究的两种范式——皮亚杰与维果茨基认知发展理论比较研究．《华中师范大学学报(人文社会科学版)》，2014(9)：164—168。

道德判断和道德心理学：皮亚杰、科尔伯格及其他

〔英〕彼得·汤姆林森　著

叶晓林　译

王云强　审校

道德判断和道德心理学：皮亚杰、科尔伯格及其他

Moral Judgement and Moral Psychology, Piaget, Kohlberg and Beyond

作　者　P. Tomlinson

原载于 *Toward a Theory of Psychological Development*, edited by S. Modgil and C. Modgil, Windsor: NFER, 1980, pp. 303-366.

叶晓林　译自英文
王云强　审校

道德判断和道德心理学：皮亚杰、科尔伯格及其他

本文讲述了一个永恒的人类课题，其涉及的方方面面、关联性和重要性既宽泛又深远，而且相关认知发展的研究也相当广泛。因此，本章节只是一些有限的视角。本领域有一些介绍性文章（Graham，1972；Wright，1971）、一些有用的文章的辑集（DePalma and Foley，1975；Lickona，1976；Scharf，1978），还有一些最新的认知发展研究（Modgil and Modgil，1976）。在本文中我无力详尽所有，只以评论性的方式解说主要的概念和研究，理论上以期认知发展的方法能推广到道德一般性的心理模型，实践上以期对道德或价值观教育有应用价值。应该说的是，认知发展理论中至少有两个特征有益于我的选择。第一个，此领域仍然受两个先驱者的思想所主导：让·皮亚杰（Jean Piaget）和劳伦斯·科尔伯格（Lawrence Kohlberg）。第二个，认知发展范式尽管存在一些争议，但相对系统和明晰。

简短的介绍之后，本章节主要讲述以下内容：首先，综述皮亚杰道德判断的著作及相关的系列研究；其次，介绍科尔伯格的著作及对其理论的批判性观点。因为科尔伯格的研究工作跟随皮亚杰之后，又精心描述了道德认知和心理的众多特征，因此将给予更多关注。再次，我将提出一些对认知发展观点可能有贡献的建议，加以适当修整，以使道德思维和动作的模型更为完善。最后，对这些理论的实践性观点加以简述。

将认知发展的方法应用到诸如伦理道德这样的领域，描述其各个方面，看似不错，但并非良策。首先，因为此领域纷繁复杂，已没有足够的空间形成系统的解说，而且本领域已存在一些较好的方法，另之多余（M[illegible]k，19[illegible]）。其次，认知发展的方法，跟其他心理学方法一样都可能或多或少改变我们对道德的认知。因此，我将自己所描述的道德限定在传统道德哲学的概念上，而不涉及进化、决策、行动的广泛性道德领域，也并指能区分伦理问题一元和二元顺序的道德含义。

一、认知发展的研究方法

（一）皮亚杰的研究成果

《儿童的道德判断》(英文译本，1932)完成于皮亚杰关于发生认识论研究项目的初期(Flavell，1963)，该著作在语言、思维、判断、推理、对现实的概念和因果认识上都处于领先地位。这里几乎只采用了言语报告的方法，而《儿童的世界概念》(1929)早期部分采用"临床方法"(clinical method)，它对智慧的发展尽管也使用阶段性和质性差异这样的术语，但整体框架不如后来的著作那么正规系统。在1932年的研究中，皮亚杰和他的同事感兴趣于儿童的道德判断，他们调查了来自"日内瓦和纳沙特尔学校的大量儿童"，年龄涉及4到13岁。皮亚杰对此研究的进展和结果有一个完美的概述：

首先我们必须确定儿童对规则意义的理解。这就是我们为什么要首先分析真正游戏者参与的社交游戏规则。从这些游戏的规则中我们提取出成人特异的道德准则，并试图获知儿童对其的理解。儿童对说谎的认知就是一个实例。最后我们要检验这些概念，并讨论对公正(justice)的理解。

鉴于此，我们的结果与当代著名的社会学家和学者关于道德心理的假说不谋而合(Piaget，1932，p. vii)

对此，尽管皮亚杰一再重申，但样本的局限性和结果的多样性很难勾画出一个清晰的画面，使这三个方面的各阶段彼此相连，使儿童的年龄处于一致的模式之中。我试图对其主要发现给出一个概括性的总结(见表1)。它只是部分的，因为特殊问题存在很大的多样性，又缺乏一致的发展趋势。不过它算是最主要的，因为皮亚杰从未在儿童年龄范围上做出总结。儿童的道德发展经历两个形态，从他律(heteronomous)阶段到自律(autonomous)阶段发展。不过，在看这些结果之前，让我们先了解一下皮亚杰研究儿童道德思维时所诉诸的方法。

此书的第一章是"游戏的规则"，涉及儿童对游戏规则的理解和应用，选择游戏这领域是将成人教导的因素缩减到最小。第一步，皮亚杰会给儿童几个弹珠，让他们去玩，然后以低效但真实的方式参与其中。较年幼的儿童，会看到他们在成对地玩耍。皮亚杰通过观察可获得儿童对规则的态度和应用。第二步，皮亚杰将调查儿童对规则本质的认知和解释。他设计了一系列问题：儿童是否发明了新的规则？他的玩伴是否照此进行？这个规则是否"公平""真实"，如果不，还能变成怎样？弹珠游戏的起源和历史是怎样的？等等。临床法具有灵活性的特点，正如皮亚杰所说，"最主要的是简单地抓住儿童的心理定向"。

第一章"成人的约束和道德实在论"，皮亚杰通过给儿童呈现对偶故事，要求其判断哪种行为更为糟糕及其理由，以此来研究儿童道德发展的基础。故事涉及过失、偷盗和说谎。下面的例子是关于过失的故事：

（1）从前有个名叫玛丽的小女孩，她想给妈妈一个惊喜，为她缝制一件东西。但是她不知道如何使用剪刀，结果在裙子上剪出了一个大大的洞。

（2）从前有个叫玛格丽特的小女孩，有一天她在妈妈外出后拿出了妈妈的剪刀，她玩了一会儿。她不知道如何使用剪刀，结果在裙子上剪出了一个小小的洞。

在偷盗的故事中也是如此，要对比有自私动机的偷盗行为和有良好意图的偷盗行为。说谎的故事，要对比恶意的"小谎"与善意的"大谎"。其他的材料包含说谎结果的差异。在这一部分，皮亚杰还研究了儿童对说谎本质的认识。

此书第三部分涉及的是儿童对于公正的观念。首先聚焦的是如何对过错施以惩罚，即报应性公正（retributive justice）。皮亚杰区分了两种惩罚方式：抵罪性（expiatory）惩罚和回报性（reciprocal）惩罚。抵罪性惩罚是根据过错程度给予相应的惩罚，而在其他回报性惩罚的目的是以示公正，将惩罚的本质与罪行联结起来，"使惩罚与罪行吻合"。调查方法是给儿童简述一个过错事件，要求其选择哪一种惩罚方式更公正。接着，皮亚杰详细调查了年幼儿童对内在公正的信念。最后，皮亚杰调查了儿童对公正的分配，即他们对团体成员中赏罚措施的认识。

在对这部作品的诸多方面做出总结之前，我们需要做一些限定性说明，以免读者对表1有所误解。首先，皮亚杰反复提及相似年龄段儿童的反应存在较大的个体差异，并指出他的样本来自日内瓦一个贫穷的地区。本文将之转译到表格内时，纵列并未设立年龄一项，凡谈及年龄，特指皮亚杰于1930年在日内瓦采集的儿童被试。皮亚杰也坦率地谈及临床法的局限性（p. 2-8），以及由此对特殊儿童推理存在的不一致性。同样，在谈及已有的阶段或形态这样的概念时，皮亚杰从未强调"事实以连续体存在，不能将之划分成阶段。这种连续体并非线性的……"（p. 17）。但明确提出阶段性这样的描述是合理的，因为发展的大致方向"只能以图表概括的方式描述其主要内容，而忽略细小的部分，因为详述此无限复杂"（p. 17）。据此，我们可以来看表1。

表1 《儿童的道德判断》一书中皮亚杰的发现概述

游戏的规则		成人的约束与道德实在论			公正的观念	
规则的应用	规则的认识	过失对偶故事偷盗对偶故事	说谎的概念	说谎的评价	报应公正	分配公正
[illegible]自我中心[illegible]模仿他人，但对规则没有深刻理解也不按规则办[illegible]（[illegible]岁）[illegible]期合作[illegible]对规则的理解[illegible]规则[illegible]	[illegible]（5岁前）[illegible]规则[illegible]儿童（5—10岁）[illegible]规则是[illegible]以通过共同商议而改变的（9—10岁以后）	[illegible]②主观意图：[illegible]这两种方式[illegible]可能共同存在于同一个[illegible]根据客观结果的反应就越来越少了	[illegible]定义为“一个[illegible]②实质的观点：谎言是非[illegible]还是无意；尽管能区分有意无意，但不作为评判标准（6—10岁）③意图观点：有意说假即说谎（10—11岁）	[illegible]假的程度受[illegible]惩罚了，对成人说谎比对[illegible]稍大儿童（平均10岁）更多依赖欺骗的意图，说谎本身是错的，再后会认识到说谎是错误的，因为它违背共同的信任，危害友好关系，等等	[illegible]年长儿童认[illegible]还是将严厉的抵罪性的[illegible]后趋向内在公正（4/5的6岁儿童与1/3的12岁儿童趋势完全相反）。所有儿童都表现出对未知冒犯者给予惩罚的愿望，一般以集体惩罚来定罪；出现复杂情况时，较年幼儿童倾向于支持集体惩罚	[illegible]（7—8岁前）[illegible]8岁至[illegible]—12岁）③公正是平[illegible]（11—12岁后）

首先[illegible]个麻烦的事情可能是，即使数据被如此归纳，仍存在一些不尽人意之处，但是，皮亚杰认为这已经足够让人对儿童道德发展形成一个轮廓性的认识，了解道德的发展从年幼儿童的他律约束到年长儿童的自律协作。这种观点首先变得越来越[illegible]

见是他对规则领域的讨论，然后是对随后各领域的考查，尤其聚焦于最后章节对涂尔干(Durkheim)、博维(Bovet)和J. M. 鲍德温(J. M. Baldwin)等人相关论点的评判。同时，皮亚杰还对影响这一发展历程的因素提出了自信的推测，即儿童的认知能力和人际态度这两个因素是相互影响的。因此，道德发展早期的局限性是由于儿童认知上不成熟的实在论(realism)和情感上单方面服从成人。儿童对其他领域的认知也是如此(Piaget, 1926)，如对规则和说谎的认识绝对地物化，而且对经验的主观特征和客观特征总是混淆。这种实在论起源于皮亚杰所说的自我中心主义(egocentrism)，即无法区分自我与外部世界。自我中心主义阻碍儿童透过别人的观点看问题。这些因素部分导致儿童片面遵从成人权威。

但是，如果这些因素促使儿童朝着成人的必要(且合理的)约束观点发展，那么尽管根据皮亚杰的观点，父母可以多做一些来避免这种限制性，少让儿童朝着道德自律的方向发展，但是皮亚杰并未过多地谴责过他所看到的儿童教养中普遍的他律实践问题，甚至主张"以事例来说教同于感知……亦可有巨大的影响"(p. [illegible])。皮亚杰认为，儿童朝着协作的自律道德发展所需要的是建立在相互尊重和平等基础上的社会交往。据此，皮亚杰总结说这种社会交往的可能性只能存在于同伴之间。

皮亚杰的开拓性努力引发了持续数年的大量研究。考虑到对此主题的普遍关注，皮亚杰提出的判断有时与证据明显相反的争论，以及他在本书中展现出的关于特定主题的不同看法和不一致性(比如，可见、对儿童实在论起源的论述，pp. 175, 183, 190)，这不足为奇。至今已有大量的相关文献，其中一些优秀的研究综述是十分有意义的，在本文里我仅仅概述一下研究结果的主要趋向。有兴趣对此主题深入探究的读者可先参阅格雷厄姆(Graham, 1972)的总结和艾萨克(1972)的原著，然后是利克纳(Lickona, 1976)、莫吉尔与莫吉尔(Modgil and Modgil, 1976)关于大量最新研究的文献综述。

总的来说，研究已经证实了皮亚杰大体概述的道德判断发展的本质，但已对他所区分的道德观的各个维度、它们的发展及其相互关系的描绘更加不同。因此，例如可能是皮亚杰研究最多的、评价标准中从客观结果到主观意图的发展，已被不同文化背景下的研究所证实。有研究者使用皮亚杰发明的原初材料，有些研究者使用了完全不同的方法。一个很好的例子是冯·莱特和尼米拉(Von Wright and Niemela, 19[illegible])的研究。他们试图改进皮亚杰(1932)意识到的方法上的局限，以及由幼儿理解所有可得的事物和避免反应上的言语习惯和社会言语约束等问题。故事序列以连环漫画的形式呈现，要求被试(7岁、11岁、13岁的女孩，还有一组女大学生)对两个故事做出好坏判断，将判断结果标注在量表上。这些经过多维度测量来发现各组被试群体比较故事主人公时所采用的方式。皮亚杰的一些发现在两方面均得以证实：所有年龄阶段共同采用的一系列标准，以及随年龄变化的趋近动机的平衡。就儿童而言，对犯罪反应的一个维度("同情—怨恨")替代了成人的更为明晰的意图问题。其他的研究，如钱德勒、格林斯潘

和巴伦博伊姆(Chandler, Greenspan and Barenboim, 1973)及法恩希尔(Farnhill, 1974)的研究显示,以更为具体的影片方式呈现故事材料时儿童更有可能使用意图。尽管这些结果还未一直得以重复(Berndt and Berndt, 1975),并且一般来说,我们认为使用的具体研究方法对使用意图作为评价标准具有很大影响(Armsby, 1971; Magowan and Lee, 1970)。

不过,对于皮亚杰早期研究论述的其他方面,研究已经对道德标准的发展有了更为详细的描述。意图的使用可能是一个例证。大多皮亚杰研究的或者模糊了意图,或者改变了故事样本的"方面性"(都是负面结果)、意图变量的混淆以及损害程度,并且他们试图以系统化和拓展设计来弥补这些不足。比如,在英国,可以引用麦基南尼(McKechnie, 1971)的研究。他研究了6岁、8岁和10岁男孩在四个方面的表现:说谎、偷窃、侵犯和顺从。他的设计包括两种不同的故事结构类型:不同的意图带来相等的小的或大的结果,同等好的或坏的意图带来不同的结果。研究发现,这些因素都具有显著效应:对坏行为的评估要早于好行为,当结果相对小时更有可能考虑意图。在美国,克雷布斯(Krebs, 1965)和利克纳(Lickona, 1971, 1973)的研究结果与之类似,认为相对低年龄段儿童道德发展的评估受故事结构和内容的影响,肯定了皮亚杰在儿童道德判断中所观察到的主观和客观标准持久并存的现象。这些发现也被近年来社会化发展的研究所证实(Kun, 1977; Lane and Anderson, 1976; Weiner and Peter, 1973)。可以说这些研究结论具有跨文化的一致性,在瑞士、比利时、英国、以色列和北美,无论是科技文化还是原始部落文化都得到了证实。比如,科尔伯格、哈维格斯特和纽加顿(Kohlberg, Havighurst and Neugarten, 1967)发现,印度和东雅(Atay)部落中十分之一的个体在意图判断上呈现出一致性趋势。

即使总体发展趋势已被证实,但上述提及的研究多数强调了儿童道德判断标准的特异性和变异性。虽然皮亚杰在他1932年著作中反复强调道德现象的变异性和灵活性,但他提出了道德判断的两大阶段,随后给予了系统详细的阐述。道德发展中方向的本质中"紧密"这一概念(参见下一章节科尔伯格的道德发展理论)引发了对于儿童道德思维跨道德成分和主题的结构一致性的比较。其结果(Lickona, 1976)和皮亚杰对儿童道德发展两个单一的结构描述相矛盾。如麦克雷(MacRae, 1954)的研究,对儿童道德判断的数据进行具体分析后,发现没有一个因素与所有部分相关联,但有四个领域存在内部一致性:(1)对意图的考虑;(2)对惩罚的观念;(3)观念不择的能力;(4)对偏离成人标准的态度。这种不一致性的年龄趋势(Johnson, 1962)并非减弱,正如皮亚杰(1932)假设的那样,可能是意识形态化逐渐增加的缘故。由此看来,道德观和它的发展应该是一个复杂的成分,而不是像皮亚杰提出的单一维度。关于这一领域更多的观点可参考利克纳(1976)的综述文献。

然而,即使已有研究对皮亚杰的观点进行了一些修改,但发展趋势仍存在,所以仍需研究影响其发展的因果性因素。这一领域有一个重要的传统研究,主是皮亚杰自己

提出的假设。他认为儿童道德判断的成熟一部分要依赖其认知发展水平。有研究证实心理能力与道德判断存在正相关，无论使用的是智力测验(Boehm, 1962, 1967)还是对皮亚杰认知阶段的结构化测验(Keasey, 1977; Lee, 1971)。斯图尔特(Stuart, 1967)发现能够去中心化(decentrate)，即能够站在别人的角度看问题的儿童，他们更多使用意图来做道德判断，这使我们联想到皮亚杰强调的同伴交往对道德发展的重要作用。皮亚杰(1932)不清晰地指出心理发展的很多时机(pp. 78, 112, 173, 186, 411)是思想跟着动作，就像"……在智慧领域，儿童的言语思维包含意识，或图式(schemas)的意识现实化是由动作构建的"(p. 122)。在动作的功能组织和有意思维道德结构之间有一个时间的延迟，虽然皮亚杰随后在著作《儿童的道德判断》中指出这种现实化是想法的重建，但是格式(schemas)至今仍包含在动作之内，而非言语上的反复或其他意识理解形态。因此，想要了解发展的过程还很困难，皮亚杰更强调第二个因素：社会互动。

社会互动是儿童意识现实化的一个必要条件："在自我中心阶段，个体无法意识到自己的想法，因为意识到自我需要将自己与他人做对比"(p. [illegible])。社会互动首先要在平等的情况下进行，如与同伴合作，才能在自主限制的基础上建立起意识的道德观。尽管皮亚杰认可父母通过实例来教授孩子，但孩子接触父母的方式只是单一的服从，对道德的解释也必然受孩子认知的自我中心和家庭生活的真实情况所限制，父母的力量很难推进儿童的道德从他律向自律发展。如此意义深远的争论自然引发一系列反响和研究。在有关皮亚杰同伴交往的假说方面，很多研究结果并不一致。一些研究者(如，Krebs, 1965; Porteus and Johnson, 1965)发现道德判断和同伴交往之间相关很小或完全没有相关，尽管这可能因为同伴群体自身在他们还没有发展成熟的规范上协商一致，正如勒纳(Lerner, 1937)的研究中所说。然而，有很多直接或间接的证据支持同伴交往与道德判断存在正相关。比如，斯皮罗(Spiro, 1958)的研究发现，基布兹集体农场中的儿童比非基布兹集体农场的儿童对群体道德标准有更强烈的趋同和敏感性，尽管他们在道德评估中没有将意图的使用表现出来。这与皮亚杰所强调的动作的重要性不谋而合，尽管最终他们需要在自己的观点中寻找出差异来给予有意的解释。怀特曼和柯西(Whiteman and Kosier, 1964)的研究发现，年龄混合的班级学校对儿童道德判断的成熟有积极作用，尽管他们不参加自由学校和童子军活动。近来，库特尼克(Kutnick, 1975)的研究表明，年幼儿童对权威的概念是以成人为基础的，先是来自于对父母的早期经验，之后来自于老师。在[illegible]岁以前不会视同伴拥有不同的权威。库特的发现还支持皮亚杰关于认知基于动作的假说，不过这将在本章稍后部分论述。

皮亚杰在自己的理论中低估了父母的直接影响，这又很难通过实验来验证，正如儿童教养领域也存在其他相似的难题。然而，霍夫曼和其同事(Hoffman, 1970; Hoffman & Saltzstein, 1967)的研究结果表明，不同的教养方式会影响儿童的道德认知与反应。使用施加外力(power assertion)的方式，即直接作用于身体的强烈负性方式，如体罚，会影响儿童对一些道德的认知，比如内疚、道德规则内化、对责任的承受以

及体谅同伴等。使用撤销关爱(love withdrawal)的方式，即使用非身体的方式来表达生气、失望、撤回关爱，这对道德认知影响不大。但是使用归纳法(induction)，大多涉及指出行为的结果，与此类判断成正相关。利克纳([illegible])对探究施加外力方式的应用可能破坏同伴关系很感兴趣，因为儿童可能对他的朋友试用这种方式，不过他的这些论述只是基于偶然场合对儿童的观察所得。然而，这些关于父母教养问题的发现不能孤立起来，应该与同伴交互假说和有关的数据结合来看待，我们会在其中发现社会阶层的差异混淆问题的表象。麦克雷(MacRae, [illegible])、勃姆(Boehm, 1962)、勃姆与纳斯(Boehm and Nass, 1962)就发现中等阶层的儿童在使用意图标准时存在优势，但在脱离成人控制上表现较差。

本节的最后，必须谈及皮亚杰[illegible]的对儿童道德判断的实验性修正。从传统道德的社会学习理论转换到认知发展的方法，这种改变并不稀奇，但是这两种趋势都忽略了皮亚杰观点的重要性。因此早期一个著名的研究来自于班杜拉和麦克唐纳(Bandura and McDonald, 1963)，他们提出了直接[illegible]的模仿理论模型，能很好地显示意图判断标准的改变，但只是发生在一个很短的时间段内，也没有解释出原因何在。另外一些研究，如克罗利(Crowley, [illegible])的，也显示了改变，但也显示有很多变异。这些研究的其他发现包括[illegible]表现出较大的效果，以及暗示儿童[illegible]可[illegible]性的一些看法，[illegible]没有一个稳定的倾向。根据[illegible]对父母[illegible]作用的观点和[illegible]儿童认知的[illegible]独立性，利克纳(Lickona, [illegible])的研究结果是非常有趣的。他比较了四种[illegible]方式对道德判断的影响：(1)去中心化([illegible])，[illegible]从[illegible]中[illegible]，[illegible]有其他者共同考虑在内，使用不同的[illegible]方式；(2)同伴交互(peer interaction)：讨论意图的使用标准和结果的使用标准；(3)成人冲突(adult conflict)：告诉儿童家长成人对于两难故事的相反判断结果；(4)训练[illegible]([illegible] training)：告诉儿童哪种判断是对的，并解释原因。所有四种方式对于幼儿都有即刻的积极作用，都能持续一个月，除了成人冲突的训练方式。不过，采用[illegible]的群组表现出的积极作用最显著，并且持续一个月以上。利克纳(1976)谨慎地指出，需要对这些[illegible]的改变和本质做更深层次的验证，需要一般性的长期[illegible]。[illegible]，再考虑到有关[illegible]的研究，[illegible]发现似乎对皮亚杰关于成人对儿童道德判断发展[illegible]的观点是一种[illegible]，这个部分得到了之后研究的支持，所涉及的一般认知发展也得到了支持，而同伴经验的作用还不太清楚。

总之，皮亚杰1932年的著作[illegible]被视为是一个价值[illegible]，里[illegible]其内容引发了许多有价值的研究。这些研究反过来[illegible]皮亚杰对自己数据提出[illegible]分散和混乱的感觉，[illegible]不是朝着更系统[illegible]的趋势[illegible]，现在儿童道德的发展就像一个有很多线编织的网，而非一根连续的线持续往前发展。

（二）科尔伯格的研究成果

科尔伯格对于儿童道德发展的[illegible]已被描述为是皮亚杰研究的延伸。这[illegible]

真的，但并不确切。接下来将对两位的贡献做一比较。要评价科尔伯格的研究，我们必须认识到以下一点：他经常明确地指出，至少在他研究的早期阶段，他对道德发展研究的方式和主题受美国社会化观点中所谓的优势遵从学习(dominant conformity learning)的影响很大。因此在他的博士学位论文中(1958)我们发现他提及了很多学者，包括西奇威克(Sidgwick)、J. M. 鲍德温(J. M. Baldwin)、黑尔(Hare)、涂尔干(Durkheim)和米德(Mead)。在他道德标准的影响因素中，包括：(1)道德行为受价值判断的影响；(2)道德判断优先于其他的价值判断；(3)道德行为和判断与自我判断好坏相关联；(4)道德判断倾向于被证实，或者基于一些理由，这些理由不仅仅局限于特定情况特定行为的结果；(5)道德判断朝着更高水平的普遍性、广泛性、一致性和包容性发展；(6)道德判断倾向于被认为是个体的客观判断，独立于个人品性和兴趣。

1. 方法论和结果的阶段性描述

基于鲍德温和皮亚杰心理发展的观点，科尔伯格采用马克斯·韦伯(Max Weber, 1949)的“理想类型”(ideal type)研究方法来考察道德判断的一般性发展阶段。这个方法涉及观察很多定性材料，并找出彼此的内在关联(Kohlberg, 1958)。所得类型结果必定受概念和经验的混合影响。

在科尔伯格的初期研究中，他调查了72个芝加哥男孩对于10个道德困境故事的看法，他们的年龄是10岁、13岁和16岁。故事内容涉及的行为是基于法律社会的需要，还是服从权威的命令从而违背人类需求或损害他人利益。经常被引用的故事如下：

“在欧洲，一个妇人因为身患一种特殊的癌症而濒临死亡。医生说可能有一种药能挽救她。这是一种特殊形式的镭，由本镇一个药剂师发明。这种药很难制作，成本很高。医生花费200美元买来镭，一小剂量的药需要2000美元。患病妇人的丈夫海因茨向所有熟人借钱，最后只凑了1000美元，只够一半的药费。他告诉药剂师他的妻子快要死了，请求他便宜出售或允许他之后还钱。但是药剂师说：‘不，我发明这种药就是为了赚钱，我不会给你，除非你现在凑足2000美元。’海因茨很失望，最后入室盗窃，为妻子偷来了药。”

在访谈中，给每位被试两个小时的时间，科尔伯格就能以灵活的方式探究被试的道德标准。通过道德的三个方面来分析访谈结果，包括道德判断的方式(modes)或功能、判断的元素(elements)或规则，以及主题(issues)和习俗制度(institutions)，即价值内容方面。这些方方面面可以参考科尔伯格(1971)和汤姆林森(Tomlinson, 1975)的研究。通过分析，科尔伯格找到了道德推理发展类型的序列，各成分涉入的不同可致发展水平呈现出自身特殊的方式。科尔伯格对道德发展的观点认为其发展会受不同调查和反应的影响(Kohlberg, 1969)。必须简单说明一下，他最初的观点并非如此。在他的博士论文中，科尔伯格呈现了他最初对道德发展轨迹的描绘，见表2[illegible]，[illegible]5的数字顺序后来被改成1—6。

表2　科尔伯格的早期道德推理发展理论*

水平1　前习俗水平
价值判断依赖外在行为的具体结果和自身的利害关系
类型1：服从和惩罚的定向阶段。服从权威或避免惩罚，客观的责任感
类型2：自我中心定向阶段。对行为好坏的评价首先是看能否满足自己的需要，有时也包括是否符合别人的需要，稍稍反映了人与人之间的关系，但把这种关系看成类似买卖的关系，认为有利益的就是好的。
水平2　习俗水平
价值判断依赖于行为是否符合社会规定的准则和规范的要求，并遵守、执行这些规范
类型3：好孩子定向阶段。认为好的行为是使人喜欢或被人赞赏的行为，要遵从多数人的规范，以意图的作用作为判断标准。责任和自我的兴趣是一致的。认为权威都是好的。
类型4：维护权威和秩序的定向阶段。尽到责任，服从权威，遵守社会规范，尊重他人的期望
水平3　后习俗水平
价值判断以普遍的道德原则和良心为行为的基本依据。
类型5：社会契约的定向阶段。认识到法律和社会道德准则仅仅是一种社会契约，是大家商定的，是可以改变的。责任是一种合同契约，不要违反他人或大多数人的意愿和利益
类型6：道德或良心原则的定向阶段。定向不仅是真实规定的社会准则的影响，还是选择的原则的影响，选择必须是普遍的、一致的。另外，道德良心是作为指导性的条件，要以相互尊重和信任为依据

*见科尔伯格教授论著，此项表格引自未发表的博士论文《10到16岁儿童青少年道德思维和选择的发展》，芝加哥大学，1958。

这六个道德定向每一个都展现了道德32个方方面面特殊的成分，是说明"动机是为了遵从规则还是道德动作"最好的实例，它们似乎是按照以下阶段来发展(Kohlberg, 1964)：

阶段1：遵从规则以避免惩罚。

阶段2：以获得奖励赞许等为依据。

阶段3：避免被他人不喜欢或讨厌。

阶段4：避免被法律权威责罚和产生负罪感。

阶段5：尊重旁观者不适当的判断，维护集体利益。

阶段6：避免自我定罪。

纵向研究和其他研究，也包括跨文化研究，陆续使用科尔伯格和同事的术语"子分数"(aspect scoring)。采用这种方法，被试道德判断阶段的方方面面都会通过个人陈述或是对特定故事总的反应得到评估。"子分数"反映的是所测道德阶段这一方面，"故事"或"总体等级"反映的是主要对比次要阶段的权衡比重。但是，与之前使用"理想型"方法研究社会问题一致(Freund, 1968)，科尔伯格团队现在声明(Kohlberg, 1976; Kohlberg et al., 1977)他们发展出了关于道德阶段本质更好的观点和统计计分更好的

方法。为了更全面地考察科尔伯格现在的研究方法，或为了更好地做批判性分析，我们必须查明发生于[illegible]年的这种转变的性质和原因。早期的理论假设即为：

> “将情境更纯粹的经验主义聚类，但没有对不变的序列结构进行定义。我们[illegible]年使用的子分数和故事分数包含太多外部内容，所以产生出次序不变的道德发展阶段理论假设。”
>
> (Kohlberg et al., 1977, p. 34)

很显然，科尔伯格和同事[illegible]在他们最初的[illegible]以同组[illegible]用来，在12年期间每3年[illegible]测查一次儿童的道德判断水平，记录在两篇文章中(Kohlberg and Kramer, [illegible]; Kramer, [illegible])的最显著的发现中有一个令人惊讶的发现，那就是样本中得分高的[illegible]段式表现出道德发展从阶段4和阶段[illegible]回阶段2相对快乐主义阶段的倒退。他们在大学期间变得“放纵”起来。科尔伯格和克雷默说：“在大学时期，他们的习俗惯例和阶段[illegible]的道德被阶段2相对快乐主义思想取代，活跃地使用一些哲学词语和社会政治的术语。”不过，最终他们还是会回到[illegible]道德发展水平，[illegible]思维同样不再变得那么理想化，对他人不同观点有了更多的[illegible]。科尔伯格和克雷默总结说，这种倒退现象可能只是自我发展的一个功能性体现，可借用埃里克森[illegible]使用的“社会心理延缓”([illegible] moratorium)概念，[illegible]在大学环境中进行[illegible]。

科尔伯格和克雷默[illegible]明确表明[illegible]不恰当，[illegible]以他们[illegible](Kohlberg, [illegible])重新审视了这一问题，并给出了更为[illegible]，[illegible]认为这种倒退现象并不是道德推理结构[illegible]，只是特定[illegible]化[illegible]。[illegible]大学相对论者表现出走向更成熟阶段的[illegible]，[illegible]是一个过渡期，即“阶段4½”。在这一时期他们[illegible]习俗和社会[illegible]准则，努力以“局外人”或“社会之外”的观点去[illegible]问题，也[illegible]避免产生不符合习俗的道德准则。很多研究发现，从阶段4回[illegible]到阶段[illegible]，或是从阶段[illegible]直接跳跃到阶段[illegible]，都[illegible]了社会观点的重要性，并支持了这种[illegible]，即阶段4涉及很多对“法律和制度”的[illegible]态度，现在好像内隐的社会观点更为主要。科尔伯格解释说，按照内隐社会观点，美国电视[illegible]的人物[illegible]·邦克(Archie Bunker)[illegible]的[illegible]很可能是阿尔夫·加耐特(Alf Garnett)，应该是阶段[illegible]的典型，而[illegible]到阶段4。

因此，与现在道德发展[illegible]相[illegible]，科尔伯格[illegible]的观点(Kohlberg, [illegible])[illegible]认为道德判断的阶段代表一系列社会[illegible]的[illegible]。这一观点[illegible]一些争议变得复杂化了，这些争议是关于核心[illegible]化建构[illegible]阶段形成一个主要的结构特征，这是社会道德视角(sociomoral perspective)下的一个概念，“它指个体如何定义社会事实和社会道德价值[illegible]的观点”(Kohlberg, [illegible], p. [illegible])。[illegible]表[illegible]显示了科尔伯格最新的道德发展结构。这些阶段之[illegible]代表的发展水平，这些水平是主观的、外社会取向的，即个体将自身置于社会之外，做决定不依赖于社会[illegible]习俗。他[illegible]能考虑社会责任，但做的时候是有选[illegible]。在这[illegible]有一个分[illegible]，[illegible]是道德良心取向的，是阶段4社会标准的内化；[illegible]是个人和主观取向的，考虑道德、责任等等比较随意，[illegible]是个

人和主观取向的，除非损害到他人权利 关于这一点比较详细的说明可见杜里尔(Turiel, 1974)的论述。

表 3 科尔伯格道德发展阶段 1976 年版本 来自科尔伯格，1976）*

水平与阶段	什么是对的	做对的理由	阶段的社会观点
水平Ⅰ 前习俗			
阶段1 他律道德	避免破坏规则[illegible]罚，遵从自我利益，避免身体和财物损失。	避免惩罚，服从权威	自我中心观点[illegible]他人的兴趣，不能辨别自己与行为者的不同；不能关联两个视角。行为只考虑身体上的不考虑心理上的。遵从权威和自我观点有混乱。
阶段2 [illegible]	遵从规则[illegible]行为是为满足自我的兴趣需要，并让别人也这么做。对的就是公平的；平等交易，相互同意。	[illegible]自己的兴趣。	[illegible]和冲突，因此对的就是相对的（个人实体观）。
水平Ⅱ 习俗			
阶段3 相互的人际期望、关系和人际一致性	[illegible]如作为儿子、兄弟、朋友等各种角色[illegible]很重要的，意味着好的动机，关心他人，还意味着保持人际关系，如信任、忠实、尊重和感恩。	[illegible]人。信仰黄金法则。希望[illegible]们支撑着刻板的好行为。	[illegible]许高于个人兴趣。根据[illegible]于他人的视角。不再考虑广义的系统观点
阶段4 社会体系和道德良心	[illegible]社会、群体或制度有贡献的。	[illegible]清，信赖规则和权威，见文本）	[illegible]关系。

续表

水平与阶段	什么是对的	做对的原因	阶段的社会观点
水平Ⅲ　后习俗或原则			
阶段5　社会契约或效用和个人权利	认识到人们都持有各种价值和主张，多数价值和规则都与他们群体有关，一般都基于公平和公共兴趣。这些相关的规则应当得到支持，因为它们就是社会契约。但是一些无关的价值和权利，比如生命和自由，也需要社会的支持，不管多数原则。	对法律有义务感，因为社会契约要求为了所有人的福利来制定和遵守的。以情感把个人承诺到家庭、友谊、信任和工作责任。认为法律和职责是基于对总体有效用的理性化考虑："对绝大多数人有益"。	优先于社会观点。认为一个对价值和权利的合理个体意识优先于社会连接物和契约，通过协定、契约、客观公正和正当程序这些正式的机制使观点趋于完整。考虑道德和法律的观点，认为有时候两者彼此冲突，难以统合。
阶段6　普遍伦理原则	遵从自我选择的伦理原则。特定的法律或社会约定一般是有效的，因为它们依赖这些原则。当法律违背了这些原则，判断行为就依赖自我的伦理原则。原则是属于正义通用的：人类权利的平等，尊重人权。	有效性，相信在普遍的伦理原则下个体是理性人，是对它们的个人承诺。	来自社会安排的道德视角观点：任何理性个体都认识到道德的本质，或者个体都需要如此处理事情。

* 选自科尔伯格，[illegible] W [illegible]。此表选自托马斯·利克纳编著的《道德发展和行为》(Moral Development and Behavior, Ed. by Thomas Lickona)。

科尔伯格等人(1977)在六个阶段中每个分离出两个子阶段(A和B)，B比A发展得更完好、更相互关联(科尔伯格称为"平衡")，更有可塑性。拿第3阶段举例，3A的判断是，海因茨应该偷走药物，因为只要妻子活着他就要照顾自己的妻子，这是一位好丈夫应该做的。3B的判断是：他应该偷走药物，因为在婚姻中，双方必须相互照顾。这两种陈述都反映的是第3阶段的特点，但A的判断是单向的，只涉及丈夫；B的判断涉及双方，提及婚姻双方的普遍性。

与科尔伯格对道德发展阶段提出更为结构化的概念一致，评分程序也发生了变化，从了分数方法转化为基于问题和价值方面的方法，如下：

① 法律和规则

② 道德良心

③ 情感的个人角色

④ 权威

⑤ 公民权利

⑥ 契约、信任、交换公平

⑦ 惩罚与公正

⑧ 生命的价值

⑨ 所有权和价值

⑩ 真理

⑪ 性与爱情

现在定义发展阶段时，需要对上述各个问题进行评分，而不是只对单个问题计分，这是更为全面的计分方式。这一计分程序称为直觉问题计分(intuitive issue scoring)。根据科尔伯格(1976)的观点，这种方式在理论上是最有效、最值得推广的方法，但是，它需要大量的训练[illegible]的计分者才能有效使用。这是一种更为系统的方法，称之为标准问题计分(standardized issue scoring)。这种方法删减掉一些不太合适的问题，只用了六个故事情境，每个情境包含两个问题。划分阶段的规则就是根据这些问题的评分，记录段落的判断，然后使用不同的道德判断标准，这些道德判断标准来自于对这些阶段的经验和概念的分析。在科尔伯格的构想中，标准化问题计分系统能够"在保持理论有效性的情况下尽可能实现标准化"(1976, p. 46)。在这里也提到心理测量上的标准化，尤其是到了简·卢文格(Jane Loevinger and Wessler, 1970)所使用的自我发展测量方式的启示。然而，现有的证据有效地表明，这一大发展阶段顺序标准的结构定义依然是科尔伯格计分方式的"定义"。

尽管还没有将之作为科尔伯格计分手册(1973)"官方"发展顺序的一部分，科尔伯格(1973)提出另一个可能的道德发展走向，称之为"阶段7"。它是一个人最终的信仰，与阶段6普遍的正义原则结合起来构成"对生命终极意义的回答"。开发的这些学者，阶段7的实质和特征就是"作为全部宇宙整体一部分的意识，对于宇宙而不是只限于个人类(阶段6)的接纳"。这一阶段是与泛神论和神秘主义相联系的，是宗教的或者本体论的。但是这种观念至今还只是推测和隐喻的方式，科尔伯格也说阶段7在他的理论观点中并没有显现太多，所以我们姑且将之视为假设状态。

看过了科尔伯格描述研究成果的历史和方法部分，现在要思考一下其道德发展理论的不同方面。回顾他的整个研究路径，我们可以看到他从对道德判断发展问题的初步关注(Kohlberg, 1958)，走向了道德存在的"宏大理论"(grand theory; Kohlberg, 1969a, 1971, 1976)。科尔伯格的研究引发了众多心理学家、哲学家和教育家的广泛兴趣，他们致力于深入探讨经验主义描述的广泛性和深度(科尔伯格作为社会认知发展心理学家)以及对概念规范化的争议(科尔伯格作为道德哲学家)。科尔伯格甚至还试图将两个方面进行连接。因此，要对科尔伯格研究进行评价必须认识到其整体的各个因

素以及它们之间的关联。

2. 科尔伯格的认知发展研究方法

按照科尔伯格的术语所讲，他的"方法"可能是对皮亚杰心理发展理论的拥护者们关于诸多更系统概念的应用和延伸，这些概念涉及社会惯例、社会行为等领域，以及对认知观点发展的支配。皮亚杰理论的延伸不仅体现在年龄范围的扩大和更为详尽的道德框架的各个阶段，还包括对道德思维和道德动作之间联系的观点更为精确，以及对上述内容更具哲学性的思辨。本节将首次介绍方法论的实验心理学部分：(A)描述道德发展阶段顺序的本质；(B)解释说明水平间的转换；(C)科尔伯格认为的思维—动作之间的关联；(D)科尔伯格所持有的对不同阶段道德适宜性的评估观点。

(1) 发展顺序的描述：上述一整套的道德发展阶段是科尔伯格于1971年提出的，用来表示支持皮亚杰学派道德发展顺序的特征(Piaget, 1970)。即(A)顺序的不变性，发展可能出现不同的速率、不同的终点，或停滞在某个阶段，但发展的顺序是不变的；(B)发展阶段是普遍存在的；(C)阶段是"结构性的"，它们是道德思维的模式或结构，不是特定的态度要素；(D)这些模式展现出不同的逻辑特征并按照等级相关联，即下一个阶段与前一个阶段不同，比前一个阶段更为完整，趋向于取代前一个阶段。因此在科尔伯格之前的构想中(1971)，将这些阶段解读为一系列的"公正结构"，后来(1976)他开始强调社会观点的发展和逻辑数学运算的需要。

获得支持上述八个假设的证据并不容易。横断和纵向研究都有自身的弊端，而且阶段概念本身的性质也不明确，正如弗拉维尔(Flavell, 1972)和沃尔维尔(Wohlwill, 1973)在文中所探讨的那样。科尔伯格从未提供出不同类型的证据。关于道德顺序不变性与普遍存在，可能要引用一些横断研究，从科尔伯格最初的研究到其他文化背景下的重复验证，包括科尔伯格在土耳其、墨西哥以及中国台湾的研究(Kohlberg, 1971)，还有格雷厄姆(Graham, 1972)和魏因赖希(Weinreich, 1977)在英国，爱德华(Edwards, 1975)在肯尼亚，帕里克(Parikh, 1975)在印度以及怀特(White, 1975)在巴哈马群岛等诸多研究。这些研究中有些只发现前三个或四个阶段的存在。雷斯特、图里尔和科尔伯格(Rest, Turiel and Kohlberg, 1969)的纵向研究中，对芝加哥的男性居民每三年追踪一次，追踪[illegible]步。尽管并不期待他们的道德阶段符合古特曼量表模式(Guttman scale pattern)，但研究发现，不同的阶段也是按照更高阶段取代前一阶段这样的模式进行的。阶段6在已有的研究中很少体现出来，事实上，科尔伯格现在似乎认为它太罕见了，因此在近来的计分手册中不再给它提供评估分数(Kohlberg, 1977)。为支持阶段的结构模型特征，科尔伯格(1969, 1971, 1977)宣称，被试在他主要的道德阶段上至少展现出[illegible]的推理性，而且有证据支持对同一个阶段水平的不同故事的反应之间存在关联(参看之后利伯曼所提出的一个重要的方法学研究)。

(2) 发展过程的本质：与皮亚杰一样，科尔伯格相信认知发展和社会交互两个因素对阶段的发展相当重要，但他的理论比皮亚杰的理论(1932)更为精确。因为道德判断

是认知的一种形式，所以对科尔伯格解释它的发展为什么会使用皮亚杰学派的核心术语就不会感到惊讶——平衡化(equilibration)，也就是说，当之前的思想结构出现冲突或失调时，就会出现重新组织。因此更高的阶段是进一步的“平衡”，内部更为一致，更充分地处理领域内的因素和相互关系。图里尔(Turiel, 1966, 1969, 1974)阶段的转换涉及将新的内容同化到组织模型中，而不是简单地相加。另外，科尔伯格和图里尔强调说再组织的过程是有意识进行的。皮亚杰学派对物理内容(钟摆任务、多重分类等)的认知阶段测量与道德判断阶段的关联研究(Kuhn, Langer, Kohlberg and Haan, n. d.; Tomlinson-Keasy, 1974)显示，实物操作的被试很少超越阶段1或阶段2，阶段3的被试至少趋向于“低水平形式运算”，而阶段4及以上则能达到“高水平形式运算”。科尔伯格等人(1975)总结说：“……逻辑或智慧的发展似乎先于道德发展，道德发展依赖智力的发展，但是智力的发展不依赖道德的发展(p. 12)。”但是基于目前的相关本质和对于这一结论的可能误用，必须指出的是这种解释可能站不住脚，不过这一点我们回过头来再说。

必须强调的是，发展被认为是主动的基于个体的，但它也不是单纯依赖生理遗传结构达到成熟(Lickona, 1976)。皮亚杰和科尔伯格都强调发展是交互的(interactive)，依赖与现实世界的互动。道德的世界是社会性的世界，所以科尔伯格认为的更精确化的社会认知过程就是他所说的“角色采择”，这一术语在G. H. 米德之后开始使用。因此，道德的发展取决于逐渐全面的社会观点的发展，这一过程是通过采择越来越多的“一般性他人”的观点视角。据此，任何社会环境下可能影响道德判断发展的主要特征取决于“角色采择的机会”。这就是为什么科尔伯格强调探讨道德问题中的发展潜能，这一观点得到了图里尔(1966)、布拉特与科尔伯格(Blatt and Kohlberg, 1975)研究的支持。科尔伯格(1971)还发现，中产阶级的儿童比低产阶级的儿童更快速地经历各个道德发展阶段，相似地，受欢迎的儿童与不受欢迎的儿童之间也出现了这样的效应。但是，原因解释可能不同。

(3) 思维和动作：科尔伯格认为认知和动作之间的关系(1969b, 1971)有积极和消极之分。从他的美国社会化模型中反映出，科尔伯格避免使用“心理学的良心概念”，但是涉及这样一个传统，这个传统“来自于从门徒保罗到弗洛伊德本我超我之争等先知假设”(1971, p. 227)。所以，他拒绝将道德行为看作是本善的，拒绝将之看作是需要习性支配的正确行为。科尔伯格接受康德学派的观点，即认为一个好的意图决定一个好的行为。如果没有意图涉入在内而谈论一个行为是道德的还是不道德的，是毫无意义的。另外，科尔伯格使用的术语“美德袋”是指每个人在自己的袋子中都装着不同的美德(取决于我们的道德观点)，而我们定义不同美德的方式是不一样的。因此科尔伯格看待诚实有不同的观点(1971, p. 227)：我诱骗被试进入一个具有潜在欺骗的场景中来测试他们的诚实，我这么做在某种意义上是不诚实的，但不意味着他们的欺骗就是诚实的。他的说法基本得到一致认可，我们用外在的标准判断他人的行为，而不用之审量自身，

通过这些我们能够意识到将美德概念作为心理学模型的错误之处。科尔伯格似乎认为依据道德准则这样的方式在某种程度上不太可靠，但是对他来说很清楚的是，真实的道德冲突是决定性的，道德困难在本质上是认知的，来自于社会的模糊和个人的不确定。

那么，道德思维和动作的积极相关是怎样的呢？简单来说，"预测行为并不是被试在一个道德场景中他要怎么做，也不是他表说在场景之外他会怎么做，而是用道德思维的发展预测道德动作的发展"(Kohlberg, 1971, p. [illegible])。重要的是各阶段道德判断的结构或视角不同，所以不能预测出特定的行为，只是有关他们视角的一些信息。更确切来说，不同的发展阶段结构会对支持不同场景的特征和潜在可能性敏感。因为后一个阶段更为平衡，似乎可以推断它应该拥有更高级的道德判断水平，应该在先前道德思维无法预料的实际场景中出现更少的异常现象。由此，更高级阶段的意图应该引发更为一致的道德动作。然而，正如康德学派绝对化的规则指令，科尔伯格并没有实现他所构建的所有道德阶段假设，比如阶段4，可能会说海因茨不应该去偷药。同样的，科尔伯格([illegible])认为处于后习俗水平的个体很少依赖外部的监督，更多的判断场景，比如提供了欺骗机会的场景，依据相互的信任，他声称这就是支持性证据。相似地，科尔伯格认为在米尔格拉姆(Milgram, [illegible])的研究设计中，被试被欺骗说他们必须遵从实验者的要求对犯人进行电击惩罚，结果相当大一部分处于阶段6的被试拒绝执行此操作。更有趣的一个实验报告来自于哈恩、史密斯和布洛克(Haan, Smith and Block, 1968)，他们考察伯克利(Berkeley)学生中在1968年和平运动中参与政治活动的情况和成绩，道义思想者和阶段2人群参与了静坐(阶段6人群有[illegible]参与，阶段5人群有[illegible]参与，阶段2人群有[illegible]参与)，但预测他们阶段的原因不同：道义思想者关心的是最基本的公民自由以及作为公民学生在大学中的地位，而工具性相对主义者关心的是重新获得他们的个人权利。

让我们看一看心理学中的动作，格里姆、科尔伯格和怀特(Grim, Kohlberg and White, 1968)发现了很好的证据支持威廉·詹姆斯(William James)将意志力作为注意深度的看法——将注意力一直保持在结果目标上——将抵制干扰和注意强度之间的关联作为延迟反应速度的指标。这种意志力或"自我强度"在科尔伯格看来是道德中性的，是价值判断的一个外部因素。因此克雷布斯(Krebs, 1968)发现，"强意志力"(strong willed)习俗水平的被试更少被欺骗，而意志不佳的前道德阶段被试被欺骗的概率较大。在原则水平上就很少被欺骗，即使注意强度很低，说明科尔伯格的原则性道德认知直接受行为影响，正如上述提及的。

(3) 阶段的道德满足：科尔伯格形式主义(formalist)的观点。科尔伯格(1971, 1973)宣称道德判断的阶段性顺序组成了道德满足的顺序，也就是说，更高的阶段是更好的阶段。根据自由主义者的相对主义偏爱和科尔伯格观点的重要应用价值，一个人谨慎正确地去清楚自己的观点是很重要的。科尔伯格指出日益增高的阶段在判断道德时更接近道德本身，即自身属性(sui generis)。本质是什么？它是道德决策的最终基

础。道德本质上是对有关职责的判断……道德推理是解决职责冲突的基础。如康德和科尔伯格坚持一种义务论式(deontological)的元道德观点：道德关于义务和权利，是一个人在考虑所有情况之后判断自己应该做什么，而且这些原则应该是普遍应用的、不带个人感情的、始终如一的和客观的，能够为任何人任何决定给予参考的。因此，根据科尔伯格的观点，道德判断的阶段应该是道德思维不断提升的系统化满足，道德的概念越来越接近形式主义的定义：以推论为主发现的秩序构成了道德满足的不断前进。我们或许会注意到，这种元道德的成分在定义六个阶段中A和B不同子阶段上会产生很大的影响，正如之前看到的。在传统的道德哲学术语中，子阶段A包含的道德判断模式是采用依据标准的方法("你应该去做")和功利主义的方法("如果做……人们会喜欢")子阶段B更为系统更为上位化，要么采用理想化模式("最好做……")，或者采用义务论式的公正方法(最公正的方法是做……)。在最后一个阶段，阶段6，是公正的概念完全发展出来的阶段，约翰·罗尔斯(John Rawls, 19[illegible], 1971)将之称为"原初立场"(original position)，也就是说，处于这一位置的人要为整个社会设立规则，而不考虑自身的位置。这种理性的、始终如一的方式可以使道德的立场变得公正、公平或平等，这正符合科尔伯格和罗尔斯的观点。这个阶段被定义为阶段5之后的阶段，通过社会判断和观点采择不断重组或道德主体的协商，越来越多地包含阶段6的特征。

因此科尔伯格声称(1971)他对道德阶段的心理学描述与标准道德的"深层结构"相一致，心理的和哲学的研究都不能缺少其中任何一个，两者是同构的或者说是平行的，因为"结构主义化的分化和整合的形式心理发展的标准是映射到规范普遍的道德准则之上的"(Kohlberg, 1971, p. [illegible])。因此人们通过各发展阶段获得的心理学上的原因，最终与哲学家们提出的原因是相同的，比如康德和黑尔提出的形式主义元道德理论，认为他们知道此种方式的思维什么是最好的。从这一方面来看，科尔伯格又提出，另外一些传统的哲学家犯了一个错误，即他们在自己所使用的任务中只当作对一般意识的简单分析和分类，所以他们设想者如普遍性的原则的特征是内在固有的。雷斯特等人(Rest et al., 19[illegible])吸取维特根斯坦(Wittgenstein)的建议去"看一看"，当完长的发展过程结束时到达之际，他们会对不同的原则有一个系统的理解。

3. 应用和拓展

基于明确的哲学形式主义和科尔伯格对中学学生长期的研究观察，以及他将进步主义认知发展作为教育目标和政策的基础的观点(Kohlberg and Mayer, 1972)，那么他的研究团队关于教育干预和发展理论的尝试就不足为奇了。一些研究者进行了课堂讨论的实验，如图里尔(19[illegible])、布拉特和科尔伯格(19[illegible])、科尔比等人(Colby, Kohlberg, Fenton, Speicher Dubin and Lieberman, 19[illegible])，结果显示被试在冲突问题讨论上的得分能够预测道德判断发展性的适度增长。将道德教育视为道德阶段不断向前发展的刺激因素的观点近来被一些学者系统化了，如加尔布雷斯和琼斯(Galbraith and Jones, 19[illegible]6)，还被一些教师应用到美国的社会教育课程当中，如爱德温·芬东

(Edwin Fenton, 1976)。从这些研究中一个不曾预料到的贡献是形成了这样一种观点(Broughton, 1978)，即认为从习俗到后习俗水平的转变在性质上完全不同于其他阶段，在这一点上将阶段置序作为整体具有潜在的应用价值由吉布斯(Gibbs, 1977)进行了拓展，之后我们会有简短的介绍。

道德思维的认知发展研究与教育指导和学校辅导的关系受到了一些学者的争议，如莫舍(Mosher, 1977)和斯普瑞塔尔(Sprinthall, 1977)认为单独的道德讨论本身并不足以提高道德判断和自我发展水平(Loevinger, 1976)。在他们的方法中，个体将要被告知一些建设性意见，并有机会共同学习其他人的道德判断准则。

道德发展朝着更延伸更具体的社会方式前进，科尔伯格的研究团队也曾提及一个概念"公正团体"(just community)。这种方法首先是科尔伯格与同事(Kohlberg, Kaufman, Scharf and Hickey, 1975)在监狱体系中提及的，基本上问题的产生是从日常事件到政策事件，最后落到道德领域。这种"公正团体"或民主的方式包括进入监狱和建立存活组，所有的问题都不满将会产生一个有限的自我管理体制，将哈佛大学群组作为调解顾问，尤其在小组讨论会议上，主要的目的就是给出典型的阶段1和2的囚犯人可能缺失的有关发展和教育的要素，科尔伯格等人(1975)列出了一个清单：

① 角色采择的机会：机会，尤其是通过讨论和阶段顺序解释的干预，去看看其他人的观点。

② 智慧的刺激：鼓励逻辑分析和推理。

③ 责任：给犯人一定的责任去做出自己的决定。

④ 认知道德冲突：小组讨论道德和个人困境。

⑤ 暴露到下一个阶段中。

⑥ 生活在一个感知公平和关心的团体中：犯人经常来自于不公正的环境中(在低水平阶段或不公正的环境中很难刺激道德思维和行动)(Kohlberg et al., 1975, p. 257)。

这些条件要素构成了道德团体，包括犯人的一系列观点看法，其中科尔伯格与同事认为这些要素有助于结果的判定，"影响了道德推理的阶段和道德判断的改变"(op. cit., p. 259)。这种民主团体的方法近来被应用到中学教育中，如位于马萨诸塞州剑桥的克拉斯特学校(Cluster School)(Wasserman, 1976)。

用认知发展方法研究道德的其中一个领域，在我看来似乎与对政治社会的观点和行为以及发展有着密切关联(Tomlinson, 1975)。两个领域之间精确的关系很难获知，但是，尽管定义上有重叠的特征，如社会内容上，不过在涉及价值、思维和行为上还是存在着差异。也就是说，假如道德包含无条件的规则或者不变的通用性，而政治包含假设的规则和变化的可能性，这可能仅仅是希望的开始。然而，尽管科尔伯格一直关注道德领域，直到1975年的版本也没有将"社会政治判断"列为价值判断的一个因素，但是现有的他在定义道德判断时会考虑社会政治的视角(Table 3)，可能是强调将两个领域相

关联的观点。其实已有很多研究将两者联系在一起。如洛克伍德(Lockwood, 1977),他发现高中生对科尔伯格一个道德两难故事(更一般更广泛)的判断出现相似的推理阶段,尽管各阶段在不同道德故事上的得分内部相关很低,但大多还是呈现显著的正向相关。对开放式结束的问题的反应,如回答他们是如何看待最主要的困境问题,被试表现出与阶段相关的差异性,较低阶段(2和3)依据个体实体差异,较高阶段(4及以上)涉及更一般的社会政治问题。哈恩、史密斯和布洛克(Haan, Smith and Block, 1968)也曾提及这一问题,在他们的研究中,公民抗议是与特殊的道德阶段相关联,如2、5和6在这种情境中可能引发的冲突问题被丰塔纳和诺埃尔(Fontana and Noel, 1973)的研究所发现,他们认为大学管理者比学生或老师更倾向于阶段4的推理,而后者更多地倾向于阶段2和6。菲什金、凯尼森和麦金农(Fishkin, Keniston and Mackinnon, 1973)证实了这些结果:他们发现处于前习俗阶段的(1和2)大学生倾向于支持暴力激进主义,阶段4和保守主义出现异常的强烈相关(阶段3也有保守主义倾向),处于后习俗阶段的道德推理倾向于拒绝保守主义观点。奥康纳(O'Connor, 1974)在欧洲学生身上发现了相似的结果。然而,如米尔曼(Merelman, 1977)所指出的,在这个有趣而且重要的研究领域依然存在很多问题有待解决。

4. 与皮亚杰研究工作的关联

皮亚杰和科尔伯格是仅有的同时毕生精力探索道德判断发展的研究者,科尔伯格是皮亚杰工作的继承者,对皮亚杰主张的概念给予明确的肯定,所以科尔伯格的研究被视为只是皮亚杰工作的后续拓展。从一定程度上来说是对的,但是我们不得不承认这种扩展相当重要,在一些方面更为完善,更为与众不同,还出现了多种不同的分析水平。科尔伯格的观点在某种程度上似乎可以描述为"比皮亚杰更皮亚杰",他认为六个阶段道德判断发展框架包含了皮亚杰在晚期提出的将认知发展程序的形式标准包括在内,是更为系统的智慧进化阶段(Piaget, 1970)。事实上,正如我们所看到的,科尔伯格改变了一些关于阶段定义的概念,以维持他纵向数据的序列性,并将这些道德判断阶段与英海尔德和皮亚杰(Inhelder and Piaget, 1958)研究物理问题时提出的逻辑思维阶段关联在一起。科尔伯格没有对皮亚杰这一领域的观点进行更为系统化的改进。

科尔伯格道德观点的不同,主要原因在于科尔伯格关注的是青少年和成人,而皮亚杰则关注的是年幼的儿童。问题就很自然地出现在两个皮亚杰学派道德定向与科尔伯格特异阶段的关系上;然而,在寻找这一问题的答案时,遇到了不同的阻抗,如两个研究者在定义层面和方法论方面都存在差异。正如我们所看到的,科尔伯格跨出了涂尔干和康德的分类范围,这种分类还被皮亚杰、杜威(Dewey)、西奇威克(Sidgewick)和其他研究者在定义道德领域时所使用。因此,期望皮亚杰和科尔伯格的道德发展能够一一对应是不可能的。所以在讨论这一主题的过程中,科尔伯格在他的博士论文中指出,尽管类型1(现在改为阶段1)与皮亚杰的道德实在论阶段存在一些共同的特征,比如具体的外部固着,即固着于惩罚和将受到惩罚的行为定性为坏的行为,而不是固着于道德规

则，这一点上科尔伯格很明显想要修订皮亚杰的观点，而不只是进行拓展。类型1和2(阶段2和3)也展现出与皮亚杰自主道德观点不一样的特征，如强调意图性，科尔伯格([illegible], p. 264)将他的类型1(阶段[illegible])视作自主型的"基本价值系统"(the basic value system)。

还有另外两点，需要提及皮亚杰和科尔伯格的不同对比。第一，科尔伯格开放了他使用困境故事这一专有的认知抽象的研究方法，而皮亚杰做出过重大努力，尤其在他研究弹珠游戏规则时，获得了儿童认识社会真实的方式，这种方式相当程度上是他自己的。这种对照可能被夸大其词了，因为科尔伯格使用的故事中包含的情景似乎与被试的经验密切相关。

第二，更为明显的，皮亚杰和科尔伯格对于道德发展框架中思维与动作的关系存在分歧。正如我们所看到的，皮亚杰认为思维和动作之间的关联很大而且很微妙([illegible], p. 17[illegible])，强调很多"意识实现定律"(the law of conscious realization)(p. [illegible]78)场合，即"理论上的道德反思构成了道德行为的不断实现"(p. 17[illegible])，换句话说就是：

"在智慧领域，儿童的言语思维一步一步地去意识结构，或者格式(schemas)的意识实现是基于行动。在这种情况下，言语思维落后于实物思维，所以前者需要象征性的重现构建，在一个新的操作平面上，这在前述的水平上已经发生。"

(pp. 112-113)

我们已经提及皮亚杰近来关注了意识现实化的研究，在他的著作《意识的把握》(*The Grasp of Consciousness*)([illegible])中得见。另一方面，科尔伯格则强调道德在本质上是认知的，关注决策与社会行为的关系。道德判断包含从一个特异的角色采择角度获得的指示；包含对社会角色和关系结构的理解，而且道德阶段的改变包含社会道德认知的变化。根据科尔伯格的看法，这种结果可能是得到了更广泛的视角或者更多角色采择的机会，但是不管这些刺激的来源是什么，阶段的改变都需要对一个人的观点进行有意识的重组，这些观点就是与现存道德格式相冲突的观点："结构化的理论强调转换到下一个阶段是通过对现有阶段的结构条件进行重新组织……这种原则正是我们应用到学校道德讨论项目的核心。"(Kohlberg, [illegible], pp. [illegible])科尔伯格做出以上陈述是在处理特殊环境可能提供不同角色采择机会这样的问题中得出的，表明他可能与皮亚杰一样支持相互作用对道德发展的积极影响。然而在心理学的科尔伯格宣称的理性主义(Kohlberg, [illegible])与吉布斯([illegible])认为的皮亚杰的自然主义(naturalism)存在很大分歧。这些问题会严重影响道德教育的设计与实施，我之后将会探讨。

5. 评论性观点

之前就指出，科尔伯格的研究是针对道德判断的一大进步，涉及一个关于道德存在和道德发展的"宏大理论"。由于道德价值的重要性和科尔伯格观点的应用范围，对之进行一个评判性评估显得非常重要，但一些障碍的存在使此任务绝非易事。"宏大理论"本身就不能用更完美的方式来评估：如果采用整体评论会显得模糊不清，如果关注

局部会显得零散琐碎，两者缺乏相同的视角，比较起来也显得简单狭隘。另外，还容易诱导自己选择更简单的方法，然后评判说更复杂的模式没有基于相同的假设，也没有使用相同的术语。例如，一个众所周知的对科尔伯格的评论是由柯蒂斯和格雷夫(Kurtines and Greif, 1974)做出的，他们认为科尔伯格道德判断的测量量表只是一个主观心理测量工具，需要考虑对特定道德动作类型的预测有效性，等等。其实布劳顿(Broughton, 1978)对这两位学者的这篇研究以及其他文章都有详细的论述，所以在这里我们只是作为例证给予提及。总体来说，这一问题很复杂也有其细微之处。

从实际角度，有两大障碍阻止我们给予科尔伯格的工作以理智公正的评估。首先，相当一部分评论者都抱怨过，哈佛大学团队的著作经常被引以为例，但它们还没有被公开发表过或者正处于准备当中，据说还被科尔伯格和科尔比编辑过(Kohlberg, 1978)，而且让我们至少等了8年。第二个困难，与第一个类似，只能证明是暂时性的，因为其表的概念和得分与之前相比有变化。另外一个问题是，科尔伯格有时表现出一种倾向，即站到自己某些理论的对立面，指出他的评论者在其他方面的缺点，这些方面是他曾经掩饰掉的，但是在某种意义上处于他们自身理论的范围之外。在这里需要思考一下，他对关于道德价值本质的行为主义假设在哲学层面缺点的修订。如此程度上的考虑，我们必须更为审慎细致地评论科尔伯格理论框架的不同要素和不同分析水平，这一点变得越来越重要。

从远离"传统心理学的对立"到认知发展的思想，来自于社会学习理论家的(Bandura and McDonald, 1963)很多关于科尔伯格研究方法的评论被引用，最激烈的争论来自于彼得斯(Peters, 1971, 1974, 1978)、奥尔斯顿(Alston, 1971)、柯蒂斯和格雷夫(Kurtines and Greif, 1974)、辛普森(Simpson, 1974)、布朗和赫恩斯坦(Brown and Herrnstein, 1975)、弗兰克(Fraenkel, 1976)、吉布斯(Gibbs, 1977)、吉利根(Gilligan, 1977)、沙利文(Sullivan, 1977)和特雷纳(Trainer, 1977)。在这里，我检验以上所有这些，并给出我自己的评论观点，分为以下三个标题：从认知发展的视角；从更广泛的一般心理观点的视角；以及有关哲学和伦理学相关研究方法的评论。

(1) 来自认知发展视角的评论

这类评价可能来自于这样一个观点：认为人类行为(如，一种认知方式)规则的内部表征十分重要，需要研究其发展过程。基于这样的视角产生出很多问题，见以下小标题：

(a) 科尔伯格的道德判断阶段是"真的"吗？换句话说，这些社会规范(social prescriptive)的思维模式是否如实反映了人类的一般性特征？

第一个问题是：这些关于阶段的概念出自于哪里？答案很明显：出自于科尔伯格对他的道德两难故事访谈结果的分析。正如我们所看到的，科尔伯格使用的是韦伯的理想型的方法，逐渐受到认知结构概念的影响，这与后期皮亚杰学派的阶段论相一致。但是，正如卢文格和布拉斯(Loevinger and Blasi, 1976)在他们关于自我发展的书作中提

到的。在定义和使用理想型时存在很多问题。科尔伯格增加了发展的维度，并且正如他们所说，"他依赖自己的能力推导出每一个部分的内在逻辑"，坚持采用序列性的增加（见下一部分），然后问题就越来越大了。对于特雷纳（1977），我们可能会怀疑，他发现的阶段的连贯性正好与推导性的建构相违背；特雷纳本人十分推崇这样一种观点，阶段是"富于想象的哲学建构先于本体资料的事实证明证据"（p. 30）。他引用了很多科尔伯格有趣的未发表研究。比如，科尔伯格自己承认（1958，p. 80）说，"我们提出的很多类型性当有意武断，确实受到我们特定人群样本的限制"。特雷纳也问及阶段6的类型可能来自于哪里，科尔伯格一开始选取的72个被试中的[illegible]个被试在什么时候表现出了最高阶段类型，在他之后的研究中什么时候相似的低比例阶段6类型被发现，什么时候科尔伯格开始不断地修改关于阶段的推理。另外，阶段概念和计分程序的变化加入到一系列是理智的纵向序列的保存上，将信将疑。表面上科尔伯格的分析看似更为[illegible]、相对公式化，体现了一些概念的作用（或于表示的结构理念），在实际上，可能是这一种日就是如此分析数据的。

关于起初的问题可能比较困难，也无法解决，但无论如何它蕴含一个更为广泛的问题，即有关科尔伯格阶段的现象学真实度（phenomenological truthfulness），所有文化背景下的群体在多大程度上符合如此思维方式？按照科尔伯格的了解，我和我的学生经常问自己："事实真的都如此吗？"按照科尔伯格早期的理论框架，这一问题可以翻译为：他提出的阶段序列即道德判断中有部分是否与人类群体的思维有真实性相关。在之后的结构理论中，等价的问题涉及相同的社会视角阶段（表2）是否能应用于个体判断的所有领域。另外，有一个定义很清晰的构念也会有微妙复杂，使对它的测量变成了一个不稳定的操作。最明显的支持指标就是被试表现出不同阶段的使用比例，以及不同内容类型之间的关联程度。例如，在相同的被试群体中使用的不同的两难故事。特雷纳和格雷夫（[illegible]）与特雷纳（1977）关注到这样一个事实：尽管科尔伯格最初在1958年的研究中，道德阶段使用的比例与整体道德框架远远不及，但布劳顿（Broughton，1978）指出这个所使用的是更早更模糊可疑的计分模式。现在科尔伯格们总说，"几乎所有个体都会在一个单一阶段表现出大于50%的倾向，剩余的才是相邻阶段"（1976，p. [illegible]）。再者，利伯曼（Lieberman，1971）对相当大一批美国与英国的数据进行因子分析，发现产生了一个单一的跨故事内容的道德阶段因子。而且布劳顿（1978）的报告与利伯曼相似，认为来自结构上的测量分数，通过因子分析最终产生的第一个发展因子能解释大于80%的变异。这种多元化的程序远非那么简单直接，它的解释也需要选择很多方法，这些方法都明确地表现出一种相对立的方式（Gorsuch，1974；Harman，1967）：希望更多的研究使用这样的分析方法，也希望利伯曼之后的研究分析报告引发更多兴趣。他早期的研究也有一些重要发现，是关于阶段序列的"困难水平"和对不同两难故事的辨别。这些提醒我们，尽管多元化的分析能够按上述方式反映出所使用要素的情况，但是一般要依赖它们被赋予的有效性和意义。之后我们的

注意将转移到故事任务的本质，以及它们的得分是来自阶段概念有效性的测量观点。

这种设计的本质必定将抉择问题置于各分析单元之上，这种分析要使用对问题内容的反应或面对面的反应数据。科尔伯格早期的道德成分分类和一整套阶段序列试图提供一个足够大的概念范围以涵盖所有被试人群的思维方式，如特雷纳(Trainer，1977)指出，没有任何实验证据显示出现过如此之大的概念框架，这与理论相违背。在核查这一情况时，必须排除掉一种可能性，即由于计分员的内部设想用虚假的统一性来解释被试反应(他意识到了科尔伯格的框架理论)。努力去消除这些可能性，比如说可以对不同人群测量其各个反应的不同成分，尤其会耗费资源，但至少能够实现，正如科尔伯格自己团队在一篇博士学位论文中表现出的那样(Broughton，[illegible])。在科尔伯格后期的理论框架中会出现这种计分同一的概念校正，但是有人可能会争论说这是以一个更为复杂的内隐结构为代价，只存在于计分程序本身(Kohlberg et al.，[illegible])。它得到过有限的修订和完善，使用外显的视角去看待特定的标准典范，这种标准正如之前所说，是一种更为心理测量学的方法。

更广义上说，它可能表明作为计分技术，两难故事展现出的是主观测试的一些特征，根据马吉恩和利(Magowan and Lee，[illegible])所说，很多方面都是如此。因此，尽管科尔伯格宣称他早期的研究发现，西方社会的男性倾向于达到阶段4，女性倾向于达到阶段3，这是一个更为初始计分系统的功能反应，而性别差异到现在还没有出现([illegible]，1976)。两难故事中的其他方面可能也存在影响研究结果。现在，不同的相关研究趋势都已经得到证实，如凯林的个人构念理论([illegible]，Crockett，[illegible])，演绎推理(Wason and Johnson-Laird，[illegible])，以及认知发展(Donaldson，[illegible]，Piaget，1972)。如果呈现的任务正是反应的本质，通常引发更为良好的表现，而非更抽象或不真实的反应。

什么是一个人的"本质"，这取决于他们特定的认知资源和经验。但是有很多研究证据怀疑科尔伯格的阶段特征的"自然真实性"，也有很多证据表明此类问题是在研究中的困难之一。比如，吉利根([illegible])考察了一些道德思维问题，要求被试几乎不要出现过多的个人成分，支持还是赞成女人做流产手术。吉利根总结说，研究中的女性被试表现出与科尔伯格所提出的相对苛刻的正义取向不同，科尔伯格表现出更典型的男性抽象观点。

科尔伯格对公正结构的阶段特征理论(Kohlberg，1971)将阶段6作为最高平衡的公正理论，这一点也受到了质疑，如哈恩、史密斯和布洛克(Haan，Smith and Block，1968)，他们的研究要求被试用[illegible]个形容词中的一些去描述理想中的自己和现实中的自己。他们发现所用的正义词并不随道德推理阶段的增高呈现出增长趋势。相反，自我描述中最明显的区别不同道德阶段的词汇是"公平"，而这只出现在女性(非男性)描述现实自我(非理想自我)的情况，而且这是阶段6的女性在公正上获得的最低平均分。更一般的，特雷纳(1977)报告说，[illegible]名被试中只有[illegible]名使用科尔伯格的阶段定义标准。

同时，想要解释这些研究结果有很多困难。比如，[illegible]等人研究中的女性可能用过公正类型的词汇来反映匿名的遵守规定者。可以认为，反映真实情况的道德推理研究能远远超越吉利根的研究，而且很少有其他情况存在。如特雷纳所说，研究要有广阔的视角，包括跨文化研究，尽管这类研究很困难，但这样的视角是科尔伯格曾宣称过的，所以这类的研究应得到鼓励。

(1) 科尔伯格的阶段论是否是恒定不变的序列？科尔伯格声称，他的道德阶段十分相近，通过此阶段的人都按照如此特定的顺序。很明显，要想测试这一说法，需要通过横断研究得到最多阶段的平均分，以及同一被试的数据联结阶段。科尔伯格指出有两个类型的研究满足这一条件。第一，对不同阶段的理解、偏好、计展的研究作为初始阶段的功能。第二，是纵向研究的数据。如我们所看到的，第二类研究的证据能证实阶段的顺序，但必须指出它主要是关于前四个阶段，偶尔涉及更高阶段(Blatt and Kohlberg, 1975; Boyd, 1976)。

根据科尔伯格(1973)的看法，他自己的纵向研究数据证实了道德判断发展的顺序就是按其提出的顺序进展的(要记得，他也改了一些计分以保持一种顺序性可以被发现的感觉)。科尔伯格和埃尔芬拜因(Kohlberg and Elfenbein, 1975)认为这是有关被试道德思维的纵向研究。他们的研究表明，至少在他们的被试中，由一个阶段转向另一个阶段平均花费四到五年，有些花费十几年也没有跨过一个阶段。根据布劳顿(1978)的观点，这些数据还需要核查。布朗和赫恩斯坦(Brown and Herrnstein, 1975)认为，纵向研究中一个的问题是一个很大的时间问题，他们跟踪了[illegible]名美国儿童，从[illegible]年级起，每隔三年施测一次，共延续四年，结果未得到分析。这说明需要更多的纵向研究，尤其是要涉及以上认为自然真实性不佳的问题。

近来，科尔伯格的同事吉布斯(1977)对科尔伯格阶段顺序的本质有另一番新释说明。他争论说，现有证据所支持的前四个阶段的观点只是皮亚杰学派阶段理论的延伸，科尔伯格以正式的方式将之应用到整个范围之内。吉布斯认为皮亚杰学派的发展观点包含四个特征：整体论、建构主义、交互作用论和自然论。前三个特征在本章节前面提及过；最后的自然论，是指个体的发展过程是有其生物基础的，并且这过程是自发的无意识的。吉布斯认为，前四个阶段有以上四个特征，但阶段5和6没有，这种情况可能表明它们不是自然发展的一部分：

"皮亚杰学派认为人类的发展阶段是自然的，可假定所有人类群体都具有如此共点。再者，科尔伯格(1973)所提出的道德阶段发展走向，似乎并不能当作反映元伦理思维的本质作用，因为自然阶段在理论行为上假定是通过内部交互过程而构建的。"(Gibbs, 1977, p. 55)

吉布斯提出，有原始的阶段是外显的哲学体现，是人类存在的存在反思(existential reflective)的主题，阶段5的社会契约取向是阶段2的形式化，阶段6是阶段3的形式化。他争论说，每一对中的元伦理和社会观点都是相同的，有不同之处在于

形式的意识系统，可能但没有必要指导理论在行动之中（theory in action）的观点。

吉布斯的论点必将使科尔伯格完美的理论复杂化，但是作为紧紧跟随科尔伯格的人物之一，由于他拟定分数的经验以及对所发表文章的认识，他观点的价值必須给予重视。他们可能解决现在研究者长期考察的一个问题，那就是将"世故的功利性快乐主义者"置于科尔伯格系统中的何处。无论如何，通过查看至少一种道德判断定向的其他说法，吉布斯都正在对科尔伯格系统中所有关于道德思维的理念凝结到一起的完美印象做出建设性挑战（科尔伯格反复声称，这些阶段在逻辑上不会是其他任何东西）。尽管吉布斯接受从阶段1到阶段4是"逐渐自然化"的建构过程，但是我们看不到任何具体提示为什么在他的概念中一个人不能从阶段2到阶段3。在不同的概念中，为什么人们不能以更普遍化的更好的视角从阶段3到阶段4，这种视角能使人们获得更广泛的经验和更充足的概念，而不用通过一个绝对的法律和秩序社会观点的阶段。尽管吉布斯的主要观点是关注"自然主义"，但是他对道德转换过程和道德思维与变化的心理状态有重要的应用价值，我们将在之后的部分做进一步的介绍。

（c）阶段的转变是否总是发生在有意识的平衡。这个话题更具挑战性，因为它更倾向于涉及一个一般化的心理过程领域，正是我们下一部分要关注的。然而，在目前现代认知发展主题下，它与心理学的相关度很大，或如我们所说，要对比皮亚杰和科尔伯格所提出的心理发展过程，必须加上他们自己的评论。

两位学者都用言语概念讨论心理过程、描述心理功能，皮亚杰是以赫洛伊德的概念为方向，但是没有以各种形式的更为创新，如新行为主义（Berlyne, 19[illegible]）或者信息加工心理学（Lindsay and Norman, 19[illegible]）。在这些概念中，科尔伯格似乎对发展转变提出了一个相当传统的理性主义心理学观点：人们的道德思维（他称为道德推理）模式存在质的差异，因为它们会有意识地重组之前的思维方式，作为意识到之前观点不一致的结果。科尔伯格所描述的环境"影响"的特征是以角色采择的机会呈现的，这完全符合个体主动的独立的以及相互作用的立场。皮亚杰对个体也持有相互作用的主动建构的观点，但他对发展过程本质的理念不及科尔伯格描述得完善，似乎是朝着另外一个方向进行。我们看到，皮亚杰十分肯定道德思维是对动作计划或达到的内隐结构的有意识组织，他最近在不断补充完善这一理论（Piaget, 19[illegible]4, 19[illegible]）。一个很明显的体现是在他1932年的研究中，认为道德来自动作的观点，相对独立于外部可视化的东西，它们的出现或多或少是有意识地理解了已经达到的内隐行为规则。这种更为基本的变化倾向产生于同伴互动，但是皮亚杰没有明确地描述这一机制，科尔伯格是坚持主动的角色采择的观点。

当皮亚杰与自己以前强调的其他潜在影响因素（如，父母教育）的作用发生出现矛盾时，他经常有选择地强调同伴交互作用，在一定程度上可发现其矛盾效应（Graham, 1972）。之前引述过利克纳（[illegible], 197[illegible]）的研究带大支持这一观点。比勒夫和佩顿（Beloff and Paton, 197[illegible]）的研究表明，有很多因素可能影响同伴群体的相对作用。但

是其影响机制还是一个谜。

尽管皮亚杰更为明确地(Kohlberg, 19[illegible])强调一般的心理问题，使它们更符合下面的陈述章节，但必须指出，科尔伯格和埃尔芬拜因(19[illegible])提出的平均五年一个阶段转换的观点似乎并不符合定性思维模式有意识的重组规律。除非科尔伯格的被试没有频繁地进行思维，即使鼓励被试讨论故事困境，变化的量度也不会那么高(Turiel, 19[illegible]; Kohlberg et al., 19[illegible])。这些数据可能更符合皮亚杰提出的渐变的观点，但在更特异的水平上，它们似乎需要比科尔伯格心理模型更多的东西，之后将作探讨。

从上可知，吉布斯(19[illegible])的一些研究发现还存在迷惑之处。吉布斯认为是自然主义和其他的发展序列标准引发科尔伯格的阶段1—4。一个疑虑是关于对科尔伯格自己十分重要的解释，科尔伯格屡次引用(如，19[illegible], p. [illegible])"反思性重组"(reflective reorganization)等，按照他对阶段转换的本质观点，似乎并不符合自然主义的归因理论。我还试图说，皮亚杰(19[illegible])对形式运算获得上的一些动能性约束的观点，加上形式运算能力的稀有(Shaver, 1978)，与吉布斯的观点相左。吉布斯的解释是自然主义涉及序列顺序中的所有阶段，"在很多物种中广泛存在"(19[illegible], p. [illegible])。然而，我必须承认早在皮亚杰1932年的文章中，他似乎对自己的观点有高深的解释，在现在这里的有些人看来。在这里，我只是推测自然主义的普遍观点与发生过程功能交互的观点之间存在一个矛盾，避免任何形式的还原说。更具体来说，就是皮亚杰的自然主义心理学与科尔伯格的阶段转换理性主义存在根本不同。

之后有一部分在下面的部分来描述，即关于一般心理模式见，但在此之前，还有最后一个讨论是关于道德认知、社会认知和心理认知等发展之间的关系(之后会常被提及作为逻辑的或简单的认知运算)。科尔伯格(19[illegible])认为，某些认知水平(通过不满足)对特定的道德判断水平是必需的，而且社会视角(大致)就是逻辑与道德之间的媒介。因此具体运算给人和社会知觉限制其到达阶段1和2，低水平的形式运算能够到达阶段3和4，高水平的形式运算能够到达后习俗道德阶段。科尔伯格进一步陈述说，获得的顺序也是按照相同的次序，逻辑的、社会的、道德的，最后一步在这个水平上行中是作为道德行为。不仅有证据(例如：Kuhn, Langer, Kohlberg, Haan, n.d.)支持了科尔伯格的立场，还证实了其他发现，如社会认知常后于对物理系统的推理(Hadam, 19[illegible])。可以说在此领域术语的使用有助于提高认可还未获得特定支持的假设，即科尔伯格进一步严格的要关于不一致(décalage)过程，包括从"逻辑"到道德阶段。那么，正如数据所显示的那样，某些逻辑运算必将涉入特定道德阶段的发展过程中去，对物理内容推理的实现(Inhelder and Piaget, 1958)应该在社会描述的思维之前，并在社会规范的或道德的思维之后。但这仅仅反映出每一个领域内认知发展困难的系统差异，可能是因为缺乏来自社会现实的产生冲突的反馈(Berger and Luckman, 1966)，或者是由于很难区分各个元素，也可能是使用了较旧的认知策略或者其他。这里并没有显示出不一致还与运算的转换应用过程有关，正如隐含了物理内容的简单"逻辑"操作与"社会的"和"道

德的"认知是相反的。然而，需要讨论的是不同内容领域的思维运算和阶段的逻辑结构（比如物理的、社会的、道德的），它的使用可能会鼓舞对过程的更多研究，而不是阻断个人无法解决问题的可能性。

(2) 来自一般心理观点的评判

之前的章节已经描述了一些认知发展的局限，但有些人可能会返回去检验皮亚杰和科尔伯格所提出的心理过程模型。这里有两个主要领域的模型特别重要，称为思维及其发展心理和道德行为心理学(psychology of moral action)。

(a) 思维发展心理学：抛开我们在之前章节对认知发展原理的评论，现在我们要从最后的章节中对道德思维过程的心理认知发展及其变化机制进行更广泛的评论。以下描述两个主要的特征。

(i) 对结构主义的评论：正如皮亚杰后期认知方法的结构成分受到挑战一样(Boston, 1978; Turner, 1973)，很多学者也关注科尔伯格道德思维领域的成分问题。沙利文(1977)指出尽管科尔伯格似乎对形式和内容间区分不明晰，但很明显他"有一个倾向是形式大于内容"(p. 21)，而且他只关注"其他普遍性"，这一点是客观的。彼得斯(Peters, 1971)在评论原则的价值时做出了相似的论断，但还包括一个人如何运用他思维的内容。在结构主义立场上，沙利文认为想象和象征性的知识是缺失的，被看作是智慧发展的简单低水平形式；理性主义在内在真实情况下充足的道德感知和判断需要有意识地去排除特异感觉和直觉这样的综合体。

可能有人会总结以上这些，然后说科尔伯格的道德发展理论似乎与乔姆斯基(Greene, 1972)相似，他表现出的很多特征都让人回忆起乔姆斯基的心理语言学研究方法。这些特征包括：严重依赖先验的分析；关注抽象和普遍性；对可能的意义和能力之间的关系模棱两可，比如，作为理想的或者真实的存储计划以外部的表现表达出来受很多因素的影响；倾向于否认相反的实证归于功能的特异性表现；等等。自然而然地，当被问及结构能有多普遍，两位学者会用开天辟地的说法，普遍性的结构是我们所知道的人们的普遍形态。另外，科尔伯格可以并且已经使用伦理道德的相对自然性来界定公正这一概念以及在思维结构中的表征。且不说有哲学基础层面的疑虑（见下一章节），就只对心理观点而言，似乎可以评论说，尽管对能力模型的描绘有重要价值，但最终会感兴趣于理解、预测、从教育上影响道德思维和行为的真实表现。

(ii) 道德思维者是否是一个过于独立的概念？认知发展中相互作用的方法，把自己置入被动现实主义和自主理想主义之间的对口之上，但是皮亚杰对转变机制的一般性对待，使他走向一条理性的宽广之路，而科尔伯格狭窄的描述似乎强调认知主动建构的本质。他的观点涉及两大方面，第一个方面是动机：每一的形式似乎都是朝着一致性和有效性发展(Kohlberg, 1969a; White, 1960)，还伴随一些微小的变换，是由于其他动机、情感和个人性情这些因素对道德认知和其转变有着潜在影响。可能有人会说，之前从哈恩、史密斯和布洛克(1968)数据得出的自我描述，可以用来解释受社会因素影响，

的那些特征。有了认知特征可能是个人风格的一部分，比如权利主义（Tomlinson, 1977）。非认知的因素可能也会影响认知（Kreb, 1977）。在这里受到排斥的是科尔伯格认为道德的发展总是会出现的，因为更高的阶段会被有意识地看成是更加具有自我一致性，更为有能力解决道德问题。但是这种有意识的问题解决警惕我们去关注科尔伯格道德转换心理学与其他部分观点。第一个方面是认知过程的本质：科尔伯格作为认知的代表人物，他在现实以及社会现实的交互中是完全地主动建构；除此之外，他没有解释什么。科尔伯格（1969）不考虑外在支持和其他合理的影响，比如模仿，尤其是受到社会学习理论家的支持，还包括一些概念的学习。可能有人会说，阶段概念的全部有用之处，就是它涉及一种习惯倾向，即使用已有的模式去思维。科尔伯格"社会学习类"影响"的观点获得了很多领域里的支持（Herbert, 1974）。他对道德思维的"全或无"意识化的看法，不仅隐含于皮亚杰理论观点和精神分析法的核心原则中，还有人批评来自于人类信息加工和技能心理学领域的证据支持（Welford, 1967; Neisser, 1967, 1976）。对此有很多观点出现于其他文章之中（Tomlinson, 1977）。值得一提的是，汤姆林森并没有看到任何理由体现出吉布斯（1977）说的为什么皮亚杰的转换自然主义理念不可能应用于阶段5和6，而可以应用于前四个阶段。可能有人提出，阶段一和二的道德思维者无论聚集在何处，都会出现出社会规范这种可能性，并影响思维的方式！在这一内容基础上，霍尔斯坦（Holstein, 1976）关于人际交往，可能会有人立即想到伯恩斯坦（Bernstein, 1971）的研究工作。在我看来，道德语言和思维领域到目前为止还不是一个受到特别关注的领域。

在本章节中，最后值得一提的是科尔伯格的发展心理学中对回归现象的处理。与他的理性结构主义相一致，科尔伯格（1969）只将回归当作一个功能的变化，不会影响隐含的能力结构。有很多反驳例如（Cowan, Langer, Heavenrich and Nathanson, 1969）强调认知理性动机（cognitive rational motivation）在保存这些结构中所起的作用，最重要的是人们是如何推理的，而不仅仅是他们如何有能力推理。经常被科尔伯格引用的一个回归的案例，是[illegible]中关于梦的概念，包括成人回归到发展初始的观点；在这里，文化似乎对"认知表现"有很大影响，并紧紧指向认知的不适状态，也就是说从心理学观点来看是产生了限制的不匹配的状态（Tomlinson, 1977）。

(b) 道德行为心理。在之前的章节中我们看到，科尔伯格的道德行为心理学观点强调认知动机对这些行为施以主导的调节，在负向上排斥传统社会行为主义的基础概念，认为道德是更独特的"美德的袋子"。科尔伯格（1969）和其他学者没有发现所有预测道德阶段行为的因素，意味着我们在理解道德行为的动态时必须考虑其他因素的影响。科尔伯格开始朝着这个方向引用了自我强度的计量，拒绝承认这些因素是属于道德特定领域的观点，实质上是偏离了他的结构理性纯粹主义（structural rationalist purism）。这表明了两种矛盾思想的存在。一方面，他关注道德行为心理学，认为他的认知阶段是与之相关的；另一方面，当非认知的推理，可能是无意识因素涉入时，他又回归

到他偏好的变量类型。这个共通的主题似乎是伦理道德的决定性定义，也是与个人行为相对应的意识理性模型。

可能有人会说，人们自己的意识解释在"认识论力量"上差别很大，这些变异可能受很多因素影响，包括个人的、社会的和文化的。另外，科尔伯格引用的自我报告的测量，其本身就受动机、情绪压力和学习因素的影响(Welford, 1976)，因此只停留到认知因素对道德行为的影响就太武断了。但是，对科尔伯格道德行为观点最著名的引用是来自于哲学家彼得斯(1971, 1974, 1978)和奥尔斯顿(1971)。这些学者指出在拒绝"美德的袋子"中，科尔伯格将自身限定在一个相对简单的美德类型上，称之为高特定类型，比如说诚实，在此方面绝大多数实验研究都已做过。需要指出的是，还有其他的美德包括动机，它们是事及习惯品性，比如同情，另外还有称为"人造美德"的品质，比如正义和宽容，它们在处理权利和回报时也包含更为一般性和抽象性的标准。需要指出的是，我们这里的心理学观点都是来自于哲学家提出的传统概念，至少能追溯到亚里士多德时期，因此用现代的心理学范式去描述是不可能的，学习这些概念可能对科尔伯格狭窄的认知结构有益。如果有人能将这些较旧的概念与得到正式实验支持的现代心理学范式相连接起来那将是有用的，这也将会在本章最后部分做一简要阐述。在本章节结束之前，我必须说，尽管不能作为官方正式的学说，但科尔伯格(1973a, b)推测出一个可能的最终阶段"阶段7"，是关于普遍承诺的，这一推测并不是根据其对动作的一般心理学研究的论点。在这种情况下，这个更高的定位实质上是有关目标方向，动作性情的问题依然存在，但它至少是认知(动作)的整体，这在前几个定位中是缺失的，它将证实认知理性和行为性情相分离，这是他曾经区分过的。

(3) 来自哲学观点的评判

在这个第一部分，我们发现评论中有很多相互交织的地方，范围从高度聚焦的分析哲学到广泛的文化历史。科尔伯格工作跨越在哲学和社会科学的边界上，而且很多事实表明他受到了不同专家的深刻评判。

在这些交织的地方，可能最广泛的评论是出自于特雷纳(1976)，他认为科尔伯格的框架不能涵盖其领域；换句话说，科尔伯格的成分范围并不是哲学家和其他人对道德的相关思维或定义。特雷纳认为科尔伯格忽略掉了道德思维中最重要的主题、过程和影响因素，而且对道德思维个体差异的解释范围相对不恰当又狭窄。彼得斯强调内容和结构同等重要，他也进行了反驳，批判科尔伯格忽视了美德，一个盗贼所关注的并不一定取决于他道德推理的那个阶段，但他的确那么干了。科尔伯格可能回应说，知道了就可能是终止行为。其他学者，如普卡(Puka, 1976)，试图将科尔伯格义务论强调的功利主义道德困境完整化。

对科尔伯格研究的很多元道德讨论自然关注其对于道德阶段的等级性观点。比如，奥尔斯顿(1971)和罗普森(1974)认为科尔伯格对阶段顺序所持的心理和哲学平行的观点是一种因果循环，最终对这一过程的支持来自于科尔伯格哲学家的公理。特雷

纳(1977)认为科尔伯格最核心的形式主义论点，即阶段的增长是达到了道德思维的形式标准，因此不能总结说所形成的道德判断阶段越高就越好，如此就会混淆元道德和道德的对比。判断道德问题解决的不同阶段当然是依据所使用的标准，尽管科尔伯格一再声明一致性和普遍性，这当然是好事，但事实并非如此。当所有人都这么说这么做时，自然主义的荒谬似乎是由于人们能力的反应和转换的产生；尽管这可能使事情更加混乱，但一个人还是经常偏好于一个对他来说很少一致的路径。其他的特征也许很重要，但科尔伯格没有给予强调。在我看来，吉利根(1977)提出说这可能是由于科尔伯格对性别定向根本的误解所致。更一般来说，奥尔斯顿(1971)认为科尔伯格形式主义的论点不太站得住脚，因为事实上，他的元道德还没有他所声明的那样建立起来，众所周知，哲学家是根据道德的本质和标准来划分阶段的。

辛普森指出科尔伯格存在着西方“科学文化偏见”，那就是决定什么是一致的或者不一致的推理，比科尔伯格跨文化研究方法和理论更为困难。辛普森(1974)和沙利文(1977)都反对科尔伯格的抽象一般化结构主义，辛普森特别关注跨文化的比较，反对科尔伯格基于西方科学视角的一般化论点，沙利文更关注于文化和班级交互，谴责他缺乏想象的历史无关主义。到这里，我们似乎要在所有成分中区分价值定向和判断的不同，需要对科尔伯格研究有一个简短的评价，并考虑这些不变的动作领域的应用问题。

二、道德发展心理学：评估皮亚杰和科尔伯格的贡献

为缓和之前评论的迭出效应，我认为从本章一开始就强调皮亚杰和科尔伯格的积极贡献十分重要。两位学者都远远超过了描绘一个新的表面，虽然他们不能在每一部分解决自己的思想观点，科尔伯格所关注的道德领域更为系统有深度更详细，且来自不同的视角。极少有心理学家能够拥有哲学的功底和能力在道德反应和元道德这一广泛的历史传统中开展研究工作，也没有多少哲学家能够将人们思维方式的差异和预测相关联，或者从道德思维心理学的方法上进行分析，就像在科尔伯格研究中使用结构发展心理学的研究方法。从学术心理学的观点来看，认知主义是现在主流的研究范式(Lindsay and Norman，1977)，从应用的观点来看，它与绝大多数感觉的唯心主义存在着接口，这是其优势所在，它强调“我们的大脑中存储着什么”。不仅如此，科尔伯格还试图发展出一个一致的道德行为和变化的心理学，毫无疑问。接下来要花费时间和精力实现对科尔伯格贡献的智力评估(之前已经说明，前面章节提及的资源信息正是下面内容的开始)。

但是哪些才是众多评论的重点所在？在这里我们没有时间来充分考察这一问题，仅鼓励读者去探索相关的资源并检验与他们经验相左的事情。但是一般来说，现在学者的疑问还是聚焦在科尔伯格阶段描述的真实性或者说是“现象学信度”，尤其是人们

对日常事件的解释。正如前面章节陈述的，即使是对于科尔伯格道德困境自身的回应，来自旧计分系统的证据没有那么明晰，而新的系统争论说可以获得清晰可靠的证据，但也存在一些解释上的质疑。同样地，阶段序列问题也需要更多证据的支持。对自发解释说明的更为自然主义的关注可能会很有用，很多研究者做出了表率，如吉利根(Gilligan，1977)。这个格式不能解释大综合，但不应该否定它的重要性，因为一系列实验相关证据显示如此。

变得越来越明显的是，我首选保留的科尔伯格提出的个体理性意识模型，可以应用到阶段转换和道德行为中去。当对这一思维模型的反驳经受住了我们不同形式的质问，所产生的冲突可能引发很多不同的问题，它受到很多因素的影响，包括个人主认知因素、环境因素和社会交互因素。我们迟早都需要这些因素的心理加工过程：哈雷(Harré，1976)对此提出了很多看法。作为这一点的推论以及最初思维的扩展，我认为分析在不同人们的道德思维之间会有很大不同。有目共睹地，科尔伯格结构主义所声称的心理过程会遇到越来越多违反直觉的证据(Wason and Johnson-Laird，1972)。这些证据与社会的内容相关，但是科尔伯格会自己提供证据强调一般性结构的重要性。一个很明显的结论是，吉利根开启了关于通向现实生活的解释说明和关注，所使用的研究方法是由一些前辈者提供的，如基特伍德(Kitwood，1978)。

关于科尔伯格的形式主义元道德理念，还已超过一些学者(如，奥尔斯顿、彼得斯、普克)对"多元主义抗辩"的回应，在复杂的、两社会分配和决定的重要性上，相应地科尔伯格认可了承诺、关怀等成分，没有提及一致的动机需要发展过程的观点。但是按他自己的话来说，我会质疑"不一致"从逻辑和社会视角的管理到道德判断和道德动作的定义的规范是出自哪里。可以确定的是它来自很多因素，不仅仅是从不道德情境感知到的不一致的不适感(失调)。换句话说，科尔伯格的元道德就像他的道德心理学，大多起源于阶段6的方法，但是多数人们的道德存在比约翰·罗尔斯(John Rawls)的哲学更复杂。说到此，道德公正原则的核心本质必须得以重申，比如辛普森和萨利文对战争审判如纽伦堡审判，和对苏维埃社会主义共和国联盟的人权激进分子等的态度是如何的

三、科尔伯格和公正之外：一些建议

上述已经做出了一些评判，所以应该给出一些建设性措施。在我看来，在本章节中不同问题和关注的核心必须置于个人的模型之上。这样的概念应该尽量与实验现象的范围保持一致，如果它是作为对有关任何问题实验模型的这一功能，它必须以比这些问题更基础的形式表达出来(Harré，197[illegible])。我们还没有这些复杂整合的模型，因此关于科学进展(Kuhn，1970)历史的教训是禁止对道德发展和道德心理学有一个潜在折中的公布。但是现在，似乎一些学者的认知心理学(Anderson，19[illegible])和能力过程的概念

能够提供一个框架，不仅仅是包括调节一个更充足的道德心理学所需要的不同因素。那些加工心理学的结果（Biggs，[illegible]）还替布保留了科尔伯格提出的不同概念和加工假说，但需要按照上述方向进行修正：必须提及科巴（Case，[illegible]），他是认知心理学研究者当中寻找结构和已有策略的代表人物。当我们使用科巴的不同研究发现，试图对人们的社会交互、认知和发展进行建模时，我们如何能够获得一个具有灵活性和差异性的图画，比如，与拉多克（Ruddock，[illegible]）的观点保持一致，并且蕴含对多元视角的需求，在有敏感的研究方法，如德·瓦埃勒和哈雷（De Waele and Harré，[illegible]）描述的在这一观点上，我们希望能够发现一个大范围的变异与个人特征，同时存在于单一个体认知和行为的不同方面，也存在于不同的个体之间。因此科尔伯格完整的理性结构主义应该是一个可能，但是因为差异性证据和更特异于分析单元的影响，我们可能需要找到与科尔伯格（[illegible]）体系相同的类型，在总结上已经的一般性应用之前方要一些社会学习理论家。对于发展过程，可能是科尔伯格的类型理性主义和皮亚杰的自然主义在应用于不同人群时，都依据不同的时间，因此这些概念应该告知我们敏感的领域工作，但不是不考虑它们作为认知发展方法的不一致性（可能在科尔伯格的研究案例中更加显著了对于"认知结构方法"的标签）。我们可能会记起，皮亚杰（[illegible]）对道德发展心理学更为试验性的概念存在一些复原，它等是基于一个更为不同的心理加工模型。我将之拿出是为了鼓励和支持不同专业学术派的研究者提出的建议，他们越来越转向信息加工和能力的概念（Gelerner，[illegible]；Inhelder，[illegible]；Kuhn & Wallace，[illegible]）。

最后，我支持信息加工技能心理学的一个具体化的版本，它能很好地解释奥尔斯顿和波特所强调的美德的不同等级。这个模型（Donaldson，in preparation）将人们看作是社会交互中的一个主动构建者，同时也被纳规范。技能的概念包括目的性（尽管不需要总是通过有意识的意向性）和逐渐自动化的过程。另外，巴特利特（Bartlett，[illegible]）探讨技能概念是如何应用于表征过程（思维）和动机表现，以及调节目标行为的交互作用的，不同类型的美德概念变得一目了然。同样，科尔伯格与埃尔芬拜（[illegible]）提供的证据显示，学习某些技能（Welford，[illegible]）的速度也有回忆性地悄然转变。

拥有这种灵活交互的个体模型已经成为现实（尽管在现有的心理学研究中倾向于在发展文献中占据一个不同地位），我们还可以在一个平台上将道德心理学的发展观点和社会观点聚合在一起，就像艾姆勒（Emler，[illegible]）所认为的。在对道德教育的应用中，这些延展性的观点必将靠向真实价值和观点的"隐性课程"的重要性，它影响着教育中的互动，最重要的是哪个道德教育者会怀疑自己的解释和行为。这种发展认知成分的影响可能依旧很清晰，但是如果我意识到社会心理学可以与发展观点相结合，那么通过自己影响的社会指导将会更多并且多样化。但是，之后的任务是，我们将沿着由皮亚杰和科尔伯格等先驱引领的道路前行。

皮亚杰的道德发展理论

〔加拿大〕J. I. M. 卡彭戴尔　著
王云强　译
王云强　审校

皮亚杰的道德发展理论

Piaget's Theory of Moral Development

作　者　J. I. M. Carpendale

选自 *The Cambridge Companion to Piaget*, edited by Ulrich Müller, Jeremy I. M. Carpendale, Leslie Smith, Cambridge, Cambridge University Press, 2[illegible].
Chapter 12.

王云强　译自英文
王云强　审校

皮亚杰的道德发展理论

儿童如何构建和遵守道德规范是皮亚杰在他关于道德发展的主要著作《儿童的道德判断》(1932/1965)、以及在《社会学研究》中所发表的其他文章(1977/1995)中所强调的核心问题。其形式之一就是"理解人类社会如何开始形成并承认法律，即构建社会群体认为有效且带有强制性的规则"问题(皮亚杰，1977/1995，第[illegible]页；见本卷第3章)。这个问题仍被忽略的事实使得皮亚杰工作得到持续关注。皮亚杰在1932年就对当前争论中出现的问题进行了思考，并且提供了一个心理学中仍然被忽视的方法。虽然大家都认为科尔伯格的研究是建立在皮亚杰的初期工作上并将之扩展，但实际上，科尔伯格拒绝了皮亚杰方法的关键方面，导致出现了在皮亚杰自己的方法中并不存在的问题。我在其一般认识论方法背景内将皮亚杰的方法引入道德发展，并且讨论在不同社会关系情境下儿童理解和使用规则的发展以及儿童实践道德活动的其他方面，如他们对说谎和公正的理解。最后，我将思考皮亚杰观点对当前道德发展方法的影响。

个人主义、集体主义与关系主义

皮亚杰的道德判断方法与他对一般思维发展的方法是一致的。他反对涂尔干的社会观。涂尔干认为社会影响个人行为，但所有道德都是"群体施加给个人以及成人强加给孩子的"(皮亚杰，1932/1965，第341页)。当前的集体主义或社会化观点认为，道德是上一代强加给儿童的，这是道德的"叙事"方法(如Day & Tappan，1996)。通常认为孩子会被动地接受并遵守当地社会规范，因此道德等同于遵从。这样的说法是有问题的，因为它们没有解释道德规范最初是如何发展的。这一立场也涉及相对主义，因为道德会相应减少以符合当前的当地信仰，没有办法评估不同集体的道德信仰。皮亚杰指出，"社会学的解释以及涂尔干首先注意到这一点的危险在于，它可能会通过对状态原因、已接受观点或集体保守主义，简言之，即最伟大的改革者以良知的名义所攻击的一切的认同来违背道德"(皮亚杰，1932/1965年，第341页)。大多数并不总是对的，道德领导者在遵循道德原则时可能会违背他们国家的道德和法律标准。

皮亚杰还根据道德是由个人产生的人性的一个方面来批判个人主义方法。这些常常强调生物学方面的方法在当前的争论中依然存在。这集中体现为认为道德主要靠直

觉而非推理(Haidt,2001)的理论家与试图将脑区定位于引起本能反应的有关脑区的研究者(例如,Greene & Haidt,2002)之间的融合。推理的主要作用被还原为证明个人本能情绪反应的合理性。并说服他人。这种方法没有界定皮亚杰和科尔伯格意义上的道德,因此往往会忽视皮亚杰所关心的问题:儿童如何逐步形成更为充分的道德理解方式,如讲真话和公正。

德瓦尔(de Waal,2006)提出,当前的争论介于认为道德是文化强加于内在自私本性之上的一个薄层的"虚伪外表理论家",与认为道德是以生物学为基础的其他研究者之间。德瓦尔提出证据表明,非人类的灵长类动物本质上并不完全是自私的。但德瓦尔关于道德具有生物根源的论点仍然留下了两种可能性,这两种可能性在如何理解生物学以及社会互动在道德发展中的作用方面存在差异。首先,个人主义立场强调进化的道德直觉或本能感觉。然而,解释规范性成为神经科学试图弥合神经元中因果过程与人类推理空间之间差距的问题(Changeux & Ricoeur,2000)。从实际是什么到应该是什么(例如,MacIntyre,1998),采用神经科学方法的研究者们倾向于将准则还原为因果神经过程(Greene,2003;Greene & Cohen,2004),因而忽略了皮亚杰关于规范性发展的主要问题(Smith,2006;Carpendale,Sokol & Müller,发表中)。

生物还原论只是把人类看作自然秩序一部分的一种方式。皮亚杰(1967/1971)认为,单靠生物因素不足以说明知识的发展,平衡和动作的协调也是必要的(见本卷第6章)。将道德根植于自然世界中的另一种方式就是要考虑规范性发展中社会互动的作用(Cash,[illegible];MacArthur,[illegible])。因此,第二种可能性就是诸如情绪反应等进化式适应使人类社会互动形式成为可能,道德在其中得以发展。这与皮亚杰的这一立场"毫无疑问,平等或分配公正的观念具有个人或生物根源,但这对道德发展来说是必要的非充分条件"和公正观念是一致的,并认为"平均主义永远不能被视为个人思想的一种本能或自发产物的一部分"(皮亚杰,1932/1965年,第318页)。对皮亚杰来说,"道德生活的主要条件……互惠情感的需要"(第176页)是使道德在其中得以发展的关系成为可能的基础。真正的平等和公正是"共同生活的产物",它"必须从个人对彼此的动作和反应中产生"(第318页)。

尽管皮亚杰承认生物学在道德中具有一定地位,但生物适应只是让道德得以发展的社会互动的形式成为可能。因此,对皮亚杰来说,道德既不能在集体,也不能在个人中被发现,而是在人与人之间的关系中得以发展。公正观念不能完全由生物学解释,它也不是由集体强加给孩子,而是自然而然地出现于人际关系中。这些关系的逻辑是,"正如道德是动作的逻辑,逻辑就是思维的道德"(皮亚杰,1932/1965年,第398页)。道德是动作的逻辑的意义在于它遵循协调冲突的观点。皮亚杰的第三个取代个人主义或集体主义的解决方案是"所有人类社会对公正特性的needs表现了社会的内在平衡规律,而不是那些先于社会发展的因素、一种个体先天的'人性'"(皮亚杰,1977/199[illegible],第161页)。"这第三种以平衡为基础的解决方案相当于说,曾经在沙莫岛上过完整个

生的两三个人必然会有公正观念,这并不意味着他们一开始就具有公正观念"(皮亚杰,1977/1995,第161页)。说真话和公正观念既不在集体也不在个人身上,而是在关系中出现这些规范。公正不是预先决定的,只能说其出现的可能性是存在的。

然而,某些形式道德发展的可能性只存在于某些形式的关系中。皮亚杰认为,我们一旦认识到社会生活影响发展,那么只简单地讨论泛泛的社会互动是不够的,我们需要将社会互动的特定形式具体化。皮亚杰描述了一个从约束到合作的关系连续体。基于相互尊重的协作关系最适合达成相互体谅,因为人们觉得有义务解释和证明其立场并倾听和理解他人所采取的立场。公正和公平感基于人们被同等重视,这是儿童与他人基于相互尊重的合作关系的一种突出特征。合作的可能性以互动为先决条件。人类天生就倾向于从约束关系转向更多的合作关系,因为约束不稳定,合作是关系趋向的理想平衡状态。合作实现的程度取决于互动是如何平衡的。显然,世界上有很多不公平的事,所有的关系并不一定都基于合作,但合作似乎"是一个限制性术语,是所有约束关系都趋向的理想平衡状态"(皮亚杰,1965/1932,第[illegible]页)。这源自"倾向于更多平等、更多互惠性和更多公正的一种永久趋势,因为所有这些都是更完整或更先进的平衡状态的形式"。这是"社会关系所趋向的一种必要的平衡状态,而不是先于每一社会的结构"(皮亚杰,1977/1995,第161页)。换句话说,"最早的社会关系含有合作的种子"(皮亚杰,1932/1965,第86页),即发展成合作关系的可能性。合作不提供一系列道德规则;相反,它为达成道德决定和解决道德冲突提供一种方法或过程。

遵守规则与形成规则

皮亚杰认为游戏包含复杂的规则体系,就像道德规范那样传递和调节行为。游戏规则是一种规范(见Von Wright,1963),因此与研究儿童建构的发展和规范的一般应用有关。在游戏情境中,儿童创造或重建并应用他们自己的规则,这些规则从一代传到下一代,并且"完全由他们个人感受到的尊重保存下来"(皮亚杰,1932/1965,第14页)。尽管可能会出现这种情况,即游戏规则仅仅是约定俗成的,因此不是道德的,但决定这些如何与他人互动的规则的过程却是规范的过程,并且研究儿童游戏是通向这种思维形式发展的窗口。皮亚杰(1932/1965)在其《儿童的道德判断》一书中开始了他对儿童如何玩游戏和运用规则(男孩打弹子、女孩跳房子)的研究。他对儿童使用规则及其对规则性质理解之间的关系感兴趣(见本卷第13章)。这在方法上能使皮亚杰对与儿童能力发展有关的两个康德主义观点进行考察:依据规范行事,以及创设并证明他们认为有效的规范的合理性(Forst,2005)。

尽管皮亚杰提到了儿童思维形式的阶段,但他清楚,"将儿童根据年龄或阶段进行分类阐述起来很方便,但事实表明它们是一个不能分段的统一连续体"(第27页)。皮

亚杰还强调，平均年龄仅限于儿童群体研究，并有可能会随着社会经验有所不同。根据皮亚杰对儿童运用规则的实践活动的研究，3岁的儿童不了解规则；他们的游戏和运动规律纯粹是个人的，规则既不是集体也不是强制性的。第二阶段平均3到6岁，涉及模仿大龄儿童，也包括规则的特殊应用：儿童"以个人的方式玩社会性材料"（第[illegible]页）。这个阶段是自我中心的，也就是说即使他们并肩合作，孩子们也可以自己玩耍……他们可能会认为他们都能赢得比赛。合作从第三阶段开始出现，约7至12岁。儿童此时的游戏与规则相协调，胜利具有了社会性界定，即在共同规则下比他人做得更好。游戏现在已经变得社会化了，但规则仍然模糊，儿童玩的是简化了的游戏。第四阶段涉及规则的编码或掌握。

儿童对规则的意识是用诸如此类的问题来评估的，如："规则可以改变吗？规则一直和今天的一样吗？规则如何开始的？"（第[illegible]页）"你能制定一个新的规则吗？它会是真的吗？""和你的朋友一起玩这样的游戏会发生吗？"（第[illegible]页）一开始，幼儿会有自己的动作，对强制性规则没有意识。当他们开始模仿他人并希望按照从外界接收到的规则进行游戏时，第二阶段就开始了。在这个阶段，规则被认为是神圣的、不可触及的……它们不可改变。当然，皮亚杰（第71—7?页）也意识到，儿童在提出质疑之前并不会反思规则。但他认为，儿童的"答案是由游戏引起他们不同程度的感受所决定的"（第7?页），这些答案反映了儿童对成人来源和规则不变性的本质的感受，即这些儿童认为游戏规则不能改变。但矛盾的是，这些坚持规则不能改变的儿童正是那些在实际活动中不会完全遵守规则的。

在第三阶段，大约从9到10岁开始，儿童将规则理解为源自双方同意，是自由决定的结果。如果每个人都同意，儿童会同意修改规则。如果规则是基于双方同意的，则应该受到尊重，除此以外则不遵守。在这一点上，自治取代了前一阶段的他律。"游戏的规则对儿童来说似乎不再是一种外部法规，因为是成人规定的，所以是神圣的，而是自由决定的结果，并且已经得到双方同意，值得尊重"（第[illegible]页）。

这种证据使皮亚杰（1932/1965，第[illegible]页）提出："在11至13岁的男孩玩的弹子游戏中，民主实践是如此发展的，而成人在生活的许多领域对此还是非常陌生，为什么？"皮亚杰的回答是，男孩们到了11、12岁就不再玩弹子了，因此，12、13岁的男孩没有年长儿童对他们施加规则。由此产生的平等合作使男孩能够理解他人的观点，从而建立对规则的理解。在基于平等、相互尊重和互惠的合作关系中，平等看重别人的观点，个人必须意识到他人的观点。这与包含单方面尊重以及不同权力、地位、权威或威望的约束关系形成了对比，在约束关系中，信念和规则被强加于权力或地位较低的其他人。"约束与合作之间或者单方面尊重与相互尊重之间的巨大差异在于，前者强加已经制定好并且被整体接受的信念或规则，而后者只是提出了一种方法——一种知识领域内的验证和相互控制的方法、道德领域内的证明合理性和讨论的方法"（第[illegible]页）。合作关系中形成的因而也取决于双方同意的规则是制定的规则。皮亚杰将这些规则与构成性

规则或原则进行了对比，这些规则或原则是界定形成构成规则的合作社会关系的程序(第 98 页)。

然而，没有纯粹的约束或合作关系。任何实际的关系都是一种混合，“约束永远不会没有掺杂，因此也不会是纯粹的单方面尊重”(第[illegible]页)。根据皮亚杰的观点，约束关系是不稳定的，并且它们有一种更加合作的倾向，“合作的确似乎是限制性术语，是所有约束关系倾向于的理想平衡状态”(第[illegible]页)。“从某种意义上说，相互尊重是当儿童与成人、年轻人和老年人之间的差异越来越微不足道时，单方面尊重所趋向的平衡状态”(第[illegible]页)。请注意，这里重要的不仅仅是儿童的年龄，而是他们所经历的关系的结构。因此，在约束关系中，即使是成人也许也难以理解他人的观点，这导致了“社会中心主义”(皮亚杰，1977/1995，第 137 页)。

道德实在论与主观责任

在研究游戏规则时，皮亚杰可以观察儿童的实践活动以及他们对规则的意识，与此相反，当研究者如偷窃和说谎等道德方面时，他只能研究儿童对道德问题的意识或判断。皮亚杰采用了给 6 个 12 岁儿童讲对偶故事的方法。涉及意图和笨拙的一个著名例子是：一个名叫约翰的男孩，当他被请来吃晚饭时，意外地打碎了 15 个杯子；相比之下，亨利只打碎了 1 个杯子，但他是在偷果酱时打破的。

要求儿童回答故事中的两个人物是否同样内疚，或者两个人中的哪一个更淘气以及为什么。皮亚杰记录了体现道德实在论和主观责任的两种主要答案。道德实在论的特点是儿童依据客观结果而非行为背后的意图来判断行为；也就是说，道德是实在的或客观的，不取决于行为者的意图。例如，从道德实在论的角度来看，不小心打碎 15 个杯子的儿童会被认为比试图偷果酱时打碎 1 个杯子的儿童更淘气，因为和 1 相比，15 个摔碎的杯子带来的物质损害更大。相反，从主观责任的角度来看，在评价行为时必须把意图考虑进去，因此，偷窃时打碎 1 个杯子的儿童比试图帮忙却打碎 15 个杯子的儿童更淘气。皮亚杰发现，尽管没有明确的阶段，并且根据具体故事儿童可能会有不同的答案，但年幼儿童倾向于专注物质损害，忽视故事人物的动机，而这一点与年长儿童相反。“这两种态度可能会同时存在于同一年龄段的儿童，甚至同一个儿童身上，但总的来说，它们并不同步。随着儿童年龄的增长，客观责任的平均值逐渐下降，主观责任的重要性相应增加”(第 133 页)。

具有讽刺意味的是，尽管儿童会复述故事以确保故事被很好地理解，并且皮亚杰表示，“尽管儿童已经很好地理解了故事，并因此了解了故事的意图”(第 127 页)，可儿童还是给出了这些答案，但是人们一直觉得皮亚杰认为 9 岁以下的儿童不理解意图(对此观点的评论和批评参见 Dean & Youniss，1991)。此外，当儿童谈论自己生活中发生的

类似事件时，他们清楚地理解其中的意图。“这些回答显示，即使是受到我们质疑的一些最年幼的儿童也能分辨出什么是好的一面，以及他们如何能够将意图考虑在内”（第130—131页）。皮亚杰认为，儿童对道德实在论的评价不是因为他们难以理解意图，而是受到成人约束的结果，因为“一般来说，成人对待笨拙非常苛刻”（第131页）。了解儿童的道德活动再次被带回到儿童与他们的父母之间的关系中。在约束关系中，儿童很难了解规则的原因。

说真话与关系

通过让儿童比较关于不同谎言的对偶故事来研究说真话规范的发展。例如，皮亚杰发现，年幼儿童认为撒看到像牛一样大的狗这样的谎，比撒在学校获得好成绩这样的谎要严重，因为母亲可能相信第二个谎言而不是第一个。这表明，儿童对撒谎不好的理解是因为他们会因说某些事情而受到惩罚，但却不明白为什么。有趣的是，年长的儿童用相同的理由来说明相反的立场——此时狗像牛一样大的谎言被认为不那么严重，因为母亲不会相信。年长的儿童认为“谎言只要达到目的并成功欺骗到对方就一定是不好的”（第171页）。因此，在学校有好成绩的谎言更严重是因为母亲也许会相信。皮亚杰（第175—176页）发现没有明确的阶段性，儿童会根据故事内容使用混合的推理形式，但是客观责任在年长儿童中逐渐失去其重要性。

皮亚杰（1932/1965，第163—165页）认为：“儿童几乎都会由其自发思想的结构指引着去说谎——或者在我们看来是谎言。”年幼儿童天生就有以自己想让世界是什么样的方式来想象世界的倾向，因此“由于其无意识的自我中心主义，儿童会自然而然地倾向于根据自己的愿望去改变事实”（第163页）。成人接受这种看法，但是当说的话被成人称为谎言并受到惩罚时，儿童会感到惊讶。“道德实在论和客观责任是这种矛盾情况的必然结果”（第166页）。成人的命令是外在的，并不会与儿童的理解产生共鸣。“因此，成人权威所强加的不能说谎的规则在儿童眼中似乎更加神圣，并且会要求更加‘客观’的解释，因为它实际上并不符合儿童自己内在需要的任何感受”（第163页）。因为儿童不明白这一命令的精神，而这只会让法律的信条得到遵守。

皮亚杰（第167页）指出，通过与他人接触，“真话开始会在儿童眼中获得价值，随后成为可以对他提出的道德要求”。儿童必须感到“真正渴望与他人交流思想，以发现谎言可能涉及的一切”（第166—167页）。这种思想交流发生在合作互动中，而不是在不平等程度过高的约束关系中。

> 只有个人以社会中的一员来思考和行动，说出真相甚至是为了自己寻求真相的需要才是可能的，但不是任何一种社会都可以（因为常常正是上下级之间的约束关系促使后者支支吾吾），而是建立在互惠和相互尊重、因而也就是合作基础上的社会。（第164页）

合作、有意识实现与发展公正观念

皮亚杰在儿童公正概念的发展中描述了三种一般形式或思维阶段。首先，公正观念服从于成人权威——公正或不公正的观念不从责任和服从方面加以区分：无论成人说什么都是公正的，规则必须坚持——法律条文必须被遵守——因为无法理解规则的精神。其次，是一个逐步的平均主义时期。最后，这种对平等的认可受到公平考虑的调和，也就是说，情况的复杂性会被考虑在内。

与普遍认为道德是由父母传递给孩子、同伴可能是一种不良影响的观点相反，皮亚杰认为，公正观念不能由成人权威灌输，而必须在合作的社会互动中发展：

> 尽管公正感能够通过成人的告诫和实例自然而然被强化，但它在很大程度上仍独立于这些影响。对于其发展而言，除了儿童本身之间相互尊重和团结之外，没有其他要求。这通常会忽视成人且不是因为他自己，公正和不公正的观念才能进入儿童内心。(皮亚杰，1932/1965，第198页)

因为儿童会倾向于用规则来识别公正，以使成人权威的行为符合公正，情况也是如此。儿童对公正的理解不能简单地通过成人权威的施加而发展，因为在约束关系中孩子不能充分理解其他观点，因此儿童会从规则执行过程的角度理解公正——这是法律条文而不是精神。

> 与一个给定的规则相反，比如不说谎的规定，公正规则是一种社会关系的内在条件或一种控制其平衡的法规。随着儿童之间越来越团结，我们会发现这种公正的概念以几乎完全自动化的方式逐渐出现。(皮亚杰，1932/1965，第198页)

但只有在特定互动形式下这样的理解才能发展。如果：

> 我们希望在观念和推理、在遵守习俗和遵守道德规范之间加以区分，我们必须同时对约束的社会过程与合作的社会过程进行严格区分。前者只简单地将事物的现有秩序呈现出来，后者主要是施加一种方法，从而能够将应然从实然中解放出来。(皮亚杰，1932/1965，第349页)

可能"相互尊重永远都不会是纯粹的、没有被掺杂的，而只是单方面尊重所趋向的平衡的一种理想形式，因为年龄和社会权威的不平等会倾向于消失"(第58页)。对皮亚杰来说，合作交流是有可能协调相互冲突的观点的，并且会首先在儿童的道德实践活动中发展，之后会通过有意识的实现过程成为语言活动的一个方面，这将要"将已经在行动层面上获得的东西转移到思想层面上"(皮亚杰，1977/1976，第32页)。这不是简单地从一个层面复制到另一个层面，不只是重复实际行动，还存在"反省机制固有的扭转"(第184页)。所以，"有意识的实现是一种重构，是一种建立在已通过行动形成的结构上的新的独创性结构"(第1[illegible]页)。根据皮亚杰的观点(第87页)，"将心理现实分成

几个阶段"是武断的，因为儿童对规则的有意识理解是通过"有意识的实现"的渐进过程发展起来的，这使得他们早期的道德实践活动与后来的口头或反省上的道德理解之间存在时间差。这表明：

实际计划中新规则的出现并不一定意味着这条规则将会进入主体意识中，因为每一次心理运算都必须在行动和思想的不同层面上进行研究……因此，我们不能说具有自律或他律这样特征的、概括性的或包容性的阶段，而只能说他律期或自律期，这为每一套新规则或每一个新的思维或反思的重复而界定了一个过程（第[illegible]页）

皮亚杰的工作对当前道德发展争论的影响

通常认为科尔伯格（例如，19[illegible]年）建立并扩展了皮亚杰的理论。实际上，科尔伯格的道德判断理论基于皮亚杰关于认知发展的标准解释或"公认观点"，但他拒绝了皮亚杰关于道德发展观点的重要方面。这种阶段观可以说并不是皮亚杰自己的观点（本卷第[illegible]章和第十章；Chapman，1988），并由此引发了对道德推理的跨情境一致性的预测。道德推理的可变性证据不支持这种预测（Krebs，Denton，Vermeulen，Carpendale & Bush，1991）。科尔伯格理论的这一方面与他作为理想观点来选择的道德推理观有冲突，而更接近皮亚杰的观点（Carpendale，2000）。

尽管科尔伯格确实受到皮亚杰的启发，但他采取了相反的方式来研究判断与动作之间的关系（Wright，1982；Youniss & Damon，1992）。科尔伯格研究了逐渐复杂的道德推理形式的发展，但是他割裂了推理和动作，导致如何将它们结合在一起的问题。对科尔伯格来说，要"找出"正确的做法然后去做，是"知道者的人选择者"（科尔伯格，1984，第18[illegible]页）。皮亚杰则认为关系是相反的——动作先于言语思考。皮亚杰对儿童实际的道德活动感兴趣——"关于行为的道德而非理论上的道德"（Tesson & Youniss，1995，第106页）。他认为儿童在实际社会关系中会逐渐意识到自己所创造的道德活动（Wright，1982，1983；Youniss & Damon，1992）。皮亚杰关注儿童在各种环境下与他人接触的实际道德生活，这与科尔伯格对理论道德感兴趣不同，后者将人看成理念上的而非真人，可能有时候需要这样做，但将人理解为理念必须源于真正与人相关联（Wright，1982）。

关于皮亚杰道德发展观的研究一般都是支持性的（Lapsley，1996；Lickona，1976），尽管也有一些混杂的结果报告，部分原因是因为有一些验证的假设实际上可能不是皮亚杰所认可的。例如，对皮亚杰的两种普遍批评是他低估了儿童发展各种能力的年龄，以及他对道德判断一致性的预测（Lickona，1976）。事实上，皮亚杰并没有对年龄进行说明。在一个重要的脚注中，皮亚杰（1932/1965，第[illegible]页）陈述道他的大部分研究都涉及"来自日内瓦较为贫困地区的儿童……在不同的环境中，年龄平均值肯定会不同"。科

科纳(Lickona,1976)也回顾了关于道德判断的阶段性或一致性问题的研究。尽管皮亚杰再次声明不存在明确划分的阶段。这可能是在强调推理一致性时更为一般的皮亚杰理论的结果(参见Chapman,1988;以及本卷第一章和第十章)。

从社会领域理论(例如,Nucci,2001;Smetana,2006;Turiel,2006)角度来看,当前关于道德发展的研究已经基于皮亚杰关于道德发展的建构主义方法,以及儿童在特定形式的互动中发展社会知识的观点(Turiel,1983)。通过不同形式的社会互动体验来强调儿童的多元生活和发展的领域方法似乎与皮亚杰基于动作的发展观相吻合(Sokol & Chandler,2004)。

社会领域理论家对皮亚杰的观点进行了批评,他们认为儿童的发展是由一个普遍的他律观点到自律推理,其中他律时接受的规范是成人已经制定好的(例如,Turiel,1983,2006;Turiel & Smetana,1998)。图里尔(Turiel,1983)指出,年幼儿童不仅接受成年人的观点,他们也能将道德情境从涉及社会习俗的情境中区分开来。很明显,皮亚杰的见解和早期的实证工作应该受到批评和精细完善,但应该考虑到以下这几点。首先,皮亚杰声明,儿童对这些话题的思考不应被视为形成一般阶段。相反,两种类型的答案,他律和自律,"在同一年龄会共存"(第133页),并且儿童的思维会随着所呈现的特定故事而变化,尽管随着年龄的增长,儿童的思维从他律到自律转变的比例会发生变化(参见Chapman,1988;以及本卷第一章和第十章)。对此皮亚杰没有提出整体的阶段观。第二个相关的考虑因素是,对于皮亚杰来说,在权威关系中的发展,儿童可能会使用他律推理和客观责任,并不是因为他们不能理解和考虑行为背后的意图,而是因为根据他们的经验,成人不会考虑意图。皮亚杰在20世纪20年代和30年代的瑞士儿童样本可能经历了专制型教养方式,因而与最近的研究不同。因此,年幼儿童并不总是不能自主推理,而是他们不倾向于在约束关系中这样做。皮亚杰的一些儿童参与者在谈论自己的经历时自发地做了推理,并且他还报告了儿童对成年人的批判性(如,281页)。事实上,从社会领域的角度来看,一些研究表明,参与者(11至25岁)对惩罚道德的看法取决于他们提供的教养方式信息,这似乎与皮亚杰的研究结果一致(Wainryb,1991,1993)。

但是,儿童仍然需要发展自主推理能力。这里的领域方法符合皮亚杰的观点,即这种发展发生在特定形式的互动环境中。根据社会领域方法,发展初期儿童就已经能区分道德、社会习俗和个人领域,这些领域是"来自儿童对社会环境中不同类型规律的经验"的社会知识组织体系(Smetana,2006,第[illegible]页)。例如,"父母或老师倾向于从需要、权利和后果方面来解释伤害他人的行为,而从规则和社会秩序方面来解释对社会习俗的违反"(Turiel,[illegible],第[illegible]页)。由此看来,儿童首先区分这些领域并在其中发展的能力会受到他们的社会经验的性质,尤其是他们与父母的互动的影响。如果专制型父母不使用"需要、权利和后果来解释伤害他人的行为",他们的子女在做出这种区分时可能相对晚于他人。如前所述,自从20世纪20年代皮亚杰在瑞士开展研究以来,教养

方式似乎已经发生了相当大的变化,在评价他的实证研究时应该考虑这一点。

结　　论

查普曼(Chapman,1992)认为,理论的重要性应该根据其处理的问题的重要性来判断。从这些方面来看,皮亚杰关于道德发展的工作仍然很重要,因为目前的道德发展方法往往忽略了他提到的有关儿童如何形成或重构的问题,以及他们如何遵守他们认为有效的道德准则。要跟进皮亚杰的工作还需要应用并进一步发展他对社会性过程的见解,在此过程中儿童可以通过协调与他人的动作来发展道德规范。今天的研究仍然忽略了这一点。虽然这种互动的可能性必须植根于促进人类互动形式的生物适应中,但社会互动中出现的规范性不能还原为此种适应。对皮亚杰来说,反思性道德通过从儿童与他人的活动中发展起来的实践道德的有意识实现(意识)而发展。有意识的实现涉及将儿童实际道德的功能组织规则逐渐转化为反思活动。这是对人与人或互动逻辑之间功能关系的反思重构(另见本卷第7章)。因此,儿童早期的实践道德活动与其对与其他人功能关系进行言语反思的能力之间存在滞后。这发生在合作互动中,"批评源自讨论,而讨论只能在平等者之间进行;因此合作本身就能完成知识约束未能产生的功能"(皮亚杰,1932/1965,第402页)。这意味着,如果个人要意识到自己思想的功能,并因此适当地转化为规范,即所有心理活动乃至所有重要活动所固有的简单功能平衡,那么社会生活就是必要的(第400页)。合作导致"关系逻辑的有意识实现"(第403页)。公正与说真话的观念源自合作关系;它们是构成性规则,是构成这些关系的程序。[2]

尾注:

1. 英国与美国翻译的分页有所不同。

2. 本章的准备工作部分得到来自加拿大社会科学和人文科学研究委员会的资助。感谢丹尼斯·克雷布斯(Dennis Krebs)和布赖恩·索科尔(Bryan Sokol)对本章早期手稿的有益建议。

理性认识的社会建构

〔英〕莱斯利·史密斯　著
张恩涛　译
邓赐平　审校

理性认识的社会建构

The Social Construction of Rational Understanding

作　者　L. Smith

原载于 *Piaget-Vygotsky: The Social Genesis of Thought*, edited by Anastasia Tryphon & Jacques Vonèche, Hove and New York: Psychology Press, 1996, Chapter 7, pp. 107-123.

张恩涛　译自英文

邓赐平　审校

理性认识的社会建构

没有人会真正怀疑皮亚杰和维果茨基工作的重要性。并且非常肯定的是，皮亚杰和维果茨基对彼此的工作也有较高的评价(Piaget, 1977/1995, p. [illegible]; Vygotsky, 1934/[illegible], p. [illegible])。然而，对于那些发展主义者，当他们想要对皮亚杰和维果茨基的若干文献进行综合比较时，困难出现了。这种困难，对于那些要么拥护皮亚杰，要么拥护维果茨基的研究者，是非常显而易见的。尽管这种对立意味着必须做出某种选择，但是要选择哪一个仍然是个问题，并且是一个不容易解决的问题。一些发展主义者要求做出唯一的选择：要么是皮亚杰，要么是维果茨基，不能两者兼而有之。另一些发展主义者则对这种对立持包容态度。在本文里，我们采用的是后面这种包容性的解释。比如，让你选择"波特酒还是白兰地"，你可能会欣然地说"好吧，随便"，但在另外一些场合你可能会选择一种而不是另一种。由此直接引出了真正的问题，即这些场合指的是什么？对二者的工作进行比较的较好方式是，从对比皮亚杰和维果茨基的整体工作的相对重要性，转移到对他们具体观点的分析和评价。对于那些想要对理性知识做出社会建构性解释的人而言，这非常有帮助。

我的论证有三个步骤：第一步，对皮亚杰和维果茨基观点的相同方面进行例证，而不是证明。第二步，对皮亚杰关于知识的社会建构存在根本性缺陷的指责进行反驳。第三步，对四个问题进行批判性讨论。这四个问题，对于那些即使是最低限度接受理性知识的社会建构观的人来讲，也是必须回答的。从这一讨论中可以得出的一个较弱的结论是，皮亚杰的社会解释理论忽视了如今比以往任何时候都更应获得关注的一些力量；较强的结论则是，在四个问题上皮亚杰的论述比维果茨基的论述更好。

澄明：例证皮亚杰与维果茨基的相似之处

第一步是对皮亚杰和维果茨基工作的相似之处进行说明。很明显，例证只是举例说明，不等于做一个系统的分析。当然，举例说明可以很有用，因为它提醒我们，皮亚杰和维果茨基的工作中还有许多共同之处(cf. Glassman, 19[illegible]; Smith, in press; Tudge & Rogoff, 1989; Tudge & Winterhoff, 1993)。

以下测试是一个基于最近两个译本的自我测试(Piaget, 1977/19[illegible]; Vygotsky,

1934/1994)。使用这些译本有两个原因，其一是我们能够用较少的预设观念来阅读它们；其二是最近的这两篇文章都是源自论文集，这些论文集涵盖了皮亚杰和维果茨基的精彩人生。

测试围绕七个明确的主题进行，每个主题对于皮亚杰和维果茨基的观点都非常关键（见皮亚杰、维果茨基自我测试）。当然，这并不是说唯有它们是可以测试的主题。测试要求您阅读这18个问题，并指出每一个问题的作者。其实测试应该很简单：有一个排他性的选择，你指出你的判断；这里不需要给出判断的依据。

答案在附录中提供。由于自我测试是通过工具提供，所以没有任何与正式测试相关的技术信息需要掌握。如果说自我测试有任何价值，那么它是双重的。首先，即使是对于那些认识皮亚杰和维果茨基的人，甚至是研究皮亚杰和维果茨基工作的专家，自我测试也是有难度的。其次，测试难的原因有两个，一是因为它是人为的，另一个则更有趣，因为皮亚杰和维果茨基的立场实际上是相似的。这可以通过对七个主题来加以审视。从中可以看到，两者都明确指出，人类发展是普遍的社会性的（问题1—2）；两者都明确指出，人类发展中存在成熟因素的影响，即使这不是唯一的影响因素（问题5—6）；两者都表明，以自我为中心的讲话是一个事实，其发生率是随情景变化的（问题7—10）；两者都承认在发展序列中存在不完全理性的中间水平（问题11—12）；两者都接受在正常的、更好的发展变化中心理和社会发生之间的并行性（问题13—16）；两者都形成了一个非常相似的思想实验，以揭示代际对人类发展的影响（问题17—18；参见Smith, in press）。最后还有一个相似之处，但其掩盖了一个主要的不同之处（问题1—2），那就是，尽管皮亚杰和维果茨基都承认在知识的发展过程中存在着建构性的社会因素，但皮亚杰认为这一因素只是一个基本因素，而维果茨基则认为社会因素是他的论述中的主要因素。

皮亚杰、维果茨基自我测试：确认每条引文的原作者

（答案是皮亚杰还是维果茨基）

社会经验的影响是否普遍存在？

(1) 人的智力从生命的第一天到生命的最后一天，受到社会生活各个层次发展活动的制约。

(2) 儿童心理发展的整个历史告诉我们，从儿童发育的第一天起，其对环境的适应就是通过社会手段来实现的。

发育阶段的成熟因素。

(3) 发育阶段远不只是内部机体成熟的表现。

(4) 因此，我们必须区分儿童行为发展的主线。首先，行为的自然发展与儿童的机体生长和成熟过程密切相关。

(5) 在分析社会均衡形式时，我们确实发现了这三个游戏结构。

(6) 发展包括三个内在阶段。

以自我为中心的言语和社会背景。

(7) 你的国籍是什么? 我是瑞士。你也是日内瓦人吗? 不,那不可能。为什么? 我已经是瑞士人了,我不能也成为日内瓦人……你知道的国家和生活在这些国家的人之间有什么不同吗? 是的,美国人很愚蠢。如果我问他们勃朗峰街在什么地方,他们是不会告诉我的。

(8) 儿童以自我为中心的言语有丰富的表现形式。我们已经知道,困境会引发过度的以自我为中心语言。

(9) 自我中心语言和社会化语言的分化会随着环境的不同而有很大不同,这取决于成人干预的程度。

(10) 自我中心语言本身在结构上低于正常语言,但作为思维发展的一个阶段,儿童的自我中心语言高于社会语言。

儿童的伪概念。

(11) 因此,这个伪概念介于个体符号和真实概念之间。

(12) 概念的后期发展和言语理解的早期发展之间的这种矛盾,在伪概念中找到了真正的解决办法。

心理发生和社会发生。

(13) 社会发生与心理发生的相互依存关系在儿童心理学领域特别显著。

(14) 高等功能的社会发生与它们的自然史之间存在着一种矛盾,这种矛盾不符合逻辑,而是具有发生性。

(15) 语言中蕴含的概念即是概念本身,概念的根源可以追溯到遥远的过去。虽然概念的结构很可能确实取决于它以前的历史,但它的价值取决于它在某一特定时刻所构成的系统中的功能地位。

(16) 高低心理功能是统一,而不是同一的。

思想实验。

(17) 想象一下这样一个社会,几乎所有人都是同时代的人,几乎没有经历过影响前几代人的家庭和学校约束,也几乎没有对下一代人施加任何约束。

(18) 想象一个孩子,他将发展他的数字概念,他的算术思维,只有在其他孩子当中,……你认为,这些孩子在发展算术思维方面能取得多大进展?

谁是谁?

(19) 人类的知识本质上是集体的,社会生活构成了前科学和科学知识的创造和增长的基本因素。

(20) 这一独特性包括以下几点,即在儿童发展方面,从一开始环境中就已经存在着最终能够实现并由于发展进程而实现的目标。

反驳：皮亚杰论述的社会批判

一些发展主义者质疑皮亚杰是否对知识的社会建构有足够的解释，甚至质疑他可能根本没有解释。我在这一节的目的是提出一个简短的反驳，这些反驳在其他地方也有阐述(Smith，1982，1989，1992a，1995，[illegible])。我计划回顾四种批评，在有些情况下有些发展主义者只认可这四项中的某个批评，与此同时另有一些发展主义者甚至可能会接受所有四种批评。前三种批评在这一部分都会被一一驳斥，对第四种批评的反驳要等到下一节再处理。

孤独的认识者

第一种批评在布鲁纳提出的主张中很明显(Bruner，1987，p.[illegible])："人类的学习通常被描述为一个与自然对抗的孤独有机体的范例……在皮亚杰模型中，一个孤独的孩子孤军奋战，试图在将世界同化为他自己和将自己顺化为世界之间取得某种平衡。"其中的批评是，在皮亚杰看来，社会世界并不重要，因为任何个人都可以在没有任何社会存在的情况下独自获得新的知识。

这一指控必须面对的事实是，皮亚杰的立场与之所述完全不同。皮亚杰认为社会经验是必需的，但不足以使智力从摇篮发展到坟墓(参见皮亚杰-维果茨基自我测试的问题1、问题9、问题17)。此外，皮亚杰(Piaget，1977/199[illegible]，p.187，217，21[illegible])指出，社会经验是必要的，但众所周知，必要条件不是充分条件(Smith，19[illegible])。因此，皮亚杰(Piaget，1977/19[illegible]，p.227)否认社会因素是发展新知识的唯一因素的观点，并不能成为否认皮亚杰的理论中"社会因素在理性形成中具有重要作用"的理由。

对社会经验的作用重视不够

这种批评指出，皮亚杰在他的理论著作中虽然注意到了一些社会因素，但这种关注不够具体。在皮亚杰的实证研究中，社会因素被忽略了，在这些研究中，孩子们被单独询问他们对物理数学概念的理解(Doise & Mugny，1981)。关于这种批评，可以有两种回答，一种是具体的，另一种是一般的。

具体的答复是，皮亚杰(Piaget，1977/199[illegible]，Ch.7)报告了关于儿童对祖国和对外关系的看法的证据(有关预期，参见Piaget，1924/19[illegible]，1924/1928，Ch.[illegible]，Sect.[illegible]；Piaget，1945/1951，Obs.1-8)。其中一类是瑞士儿童，他们否认任何人都可以同时是日内瓦人和瑞士人，尽管他们承认日内瓦在瑞士。在逻辑分类上与这一错误平行的是一种社会误解：赫伯特认为美国人是愚蠢的，因为他们不知道勃朗峰街在日内瓦市中心的什么地方(参见皮亚杰-维果茨基自我测试中的问题7)。另一类儿童，他们的回答是基于理性的考虑：当然，你既可以是瑞士人，也可以是日内瓦人，因为其中一个人包括另一个人；瑞士是个令人钦佩的国家，因为它是一个自由的国家，各国人民之间既有相似

之处，也有不同之处。

一般的回答是对"智力突变"念头的改编(Piaget, 1977/1995, p. 37)：对逻辑和科学概念的掌握具有社会维度，正如爱因斯坦(Wolpert, 1992, p. 48)在评论中国落后于西方科学时指出的那样："在我看来，中国的圣人没有取得这些发现并不令人惊讶。令人惊讶的是，这些发现最后竟然还是被人取得了。"科学是文化不可分割的一部分，追踪儿童重新发现逻辑和科学方法过程中智力突变的进程，是社会调查的常规方法。因此可以说，皮亚杰实证研究中的所有现象都是社会现象，尽管相反的情况可能并不成立。

有缺陷的发生标准

这种批评指出，社会因素是知识建构的特征，而皮亚杰对知识的观点则是个体意义上的建构。对皮亚杰的这种批评的一种表述是(Hamlyn, [illegible], p. [illegible]；另见Hamlyn, [illegible])："然而，知识的获得实际上是进入知识体系的开始，其他人要么分享，要么原则上可能分享……知识、真理和客观性的概念是社会性的，因为它们隐含着一个关于什么是已知的、真实的和客观的协议框架……(皮亚杰的生物模型)必须证明不能胜任手头的任务。"

对该问题的反驳实际上已经体现在皮亚杰自己的观点上，这一观点早于对其理论假定的批评的出现。皮亚杰(Piaget, [illegible])在第一章第一段明确表明了自己的观点，这一批评正是基于这一观点(参看皮亚杰维果茨基自我测试中的问题19)。显然，皮亚杰自己的观点表明，社会因素确实对知识的形成至关重要，无论是前科学的还是科学的，因此社会因素是知识增长的构成要素或定义要素。当皮亚杰和斯泽明斯卡(Piaget & Szeminska, 1941/[illegible], p. [illegible])指出守恒是所有知识的组成部分时，他们考虑的是公共可获得的知识，即根据社会可接受的标准向所有人开放的知识。协议是理性的，不是因为它在某些集体群体中得到普遍接受并以协商一致为标志，而是因为它与普遍可接受的准则有关，这些准则即使在对其适用的具体情况中有不同意见的时候也得到接受。

可用的替代方案

最后的批评是，皮亚杰理论的替代方案即将到来。维果茨基的工作提供了一个值得信赖的备选方案，该工作值得阐述(Cole & Cole, [illegible]; Van der Veer & Valsiner, 1991; Wertsch & Tulviste, 1992)。

替代理论是受欢迎的，也是必要的。问题是在这种情况下并非一对一的冲突！实际上，如果按照构成科学理论的标准来衡量，维果茨基的著作中根本没有任何理论(Nagel, [illegible])。皮亚杰有好几种理论，假设模型的变化就是理论的变化(Smith, [illegible], p. [illegible])。撇开这一点不谈，皮亚杰在评价自己的工作时联合使用多种理论，这一观点直到[illegible]年还经常被提到(引自Smith, [illegible]b, pp. 123-124)。因此，这第四种批评既有效又正确，直接导致了"是皮亚杰还是维果茨基"的问题。这就是说，批评应该对

他们独特立场的某些特定方面进行相对充分性的评估。

这里不打算对这几个方面进行全面评价，我们意图集中于皮亚杰的立场比维果茨基的立场更具有解释性优势的四个问题上。至少在我看来是这样。当然，这也使得从与其他问题有关的评价中得出的结论相当开放。

讨论：理性知识的社会发展

皮亚杰与维果茨基关于发展的目的(telos)有一个共同点，即理性知识的获得。这一目的在皮亚杰([illegible])的发生认识论中是明确的，其目的在于揭示知识是如何发展的，无论是在科学史上还是在个体发生过程中。在维果茨基(Vygotsky，[illegible]/1986)的关注的问题中，也明确指出了在儿童发展中科学概念的形成，例如通过展示儿童在某一阶段的假性概念如何在后期被有效的科学概念所取代(参见图7.1中的问题6、问题12)。选择这一目标不是出于偶然，而是出于理性。皮亚杰和维果茨基的共同目标是确定序列和机制，以便更全面地描述儿童发展理性知识的过程。在这一节中，我讨论回顾皮亚杰的叙述对解释这一过程可能做出贡献的四个方面。这些方面分别是：发展区、学习理论、教学和学习及相互关系的理解。

发展区

维果茨基(Vygotsky，[illegible]，[illegible]/[illegible])提出了一个著名的关于最近发展区(ZPD)的主张。这里要问的主要问题不是发展是否总是社会性的。当然，对于维果茨基来说，儿童永远不会独自穿过最近发展区。这对于皮亚杰来说同样是确定的；请参见图7.1中的问题1和问题13。相反，要问的主要问题是有多少这样的区域。比德尔和费希尔(Bidell & Fischer，[illegible])认为，皮亚杰和维果茨基正是在这个问题上分道扬镳的，因为他们的答案分别是"一个"和"无限多个"。他们通过类比来阐明他们的观点：在皮亚杰的理论中，他们把智慧的发展看作是一个"梯子"；在维果茨基的描述中，则把智慧发展看作一个"网络"。这种差异显然是排他性的，维果茨基的"网络"比皮亚杰的单一的"梯子"更符合现实。毕竟，他们可能会说，有充分的研究表明，皮亚杰的结构和阶段不是普遍的，因为它们没有概括许多具体现象，因为有更具体、更多样的事实并不符合皮亚杰的解释(Bidell & Fischer，[illegible]；Case，[illegible]；Dasen & Heron，1981；de Ribaupierre，1993；Feldman，[illegible]；Light & Butterworth，1992；Resnick，[illegible]，1992；Turiel & Davidson，1986)。对这种解释有两种反对意见。

首先，存在多种发展途径的事实，并不影响它们在理性知识发展中的解释充分性。在皮亚杰(1977/[illegible])的理论中，需要解释的是，尽管由于社会的限制，不同的知识具有多样性、异质性和正统性，但是新知识如何自主产生？其任务在于展示那些通过单个"网络"发展而全面发展的个体，如何成功地获得现有知识和创造新知识。例如(cf

Nunes, Schliemann & Carraher, 1993)。如果一个街头交易的孩子在街头交易中说37×4=148，但在正式的课堂测试中回答为37×4=[illegible]，为什么其中只有一个是正确的，为什么有些人（包括街头商人）知道正确的是前者，而不是后者？的确，沃茨奇（Wertsch, 1991）指出，区分去情境性的知识与情境性知识之间差异的能力，是智力发展的核心成就。改变前述类比可能会有所帮助：迷宫中可能有多条路径，但所有通向出口的路径都有一个共同的特性，即它们都指向正确的出口。如果有一个“梯子”，那就是通向真理的梯子，因为“理性是单一的”(Piaget, 1977/1995, p.187)。

其次，普遍知识是模糊的，至少应该保持两种不同的意义，因为“众所周知，在逻辑上，‘普遍’和‘一般’并不意味着同一件事”(Piaget, 1977/1995, p.1[illegible])。我对这句话的理解是，需要在知识的迁移和普遍知识之间加以区分(Smith, 1993)。有证据表明，皮亚杰的结构并不能在不同任务、背景、领域、人群和文化中进行概括。但这一经验发现与个体如何获得普遍知识这一独特问题无关。皮亚杰(1918, p.45)在他的第一本书中提出了一个问题：是否可以认识普遍性？因此，有一种明确的定义，即普遍知识是关于普遍性的知识，是作为理性构成的关于抽象对象的知识。作为理性知识的范例，请考虑康德的例子7+5=12。这是一个必要真理的例子，它不仅适用于现实世界，而且适用于任何可能的世界。这是因为必然性是这样定义的(皮亚杰, 1986)，任何这样的真理在哪里都是无例外的，而且是永恒的(Quine, 1961)。还请注意，我们可以有一个先验知识，7+5=12，仅仅因为“普遍性和必然性……是先验知识的确定标准”(Kant, 1787/1933, B4)。这种先验知识的本源是什么？具有讽刺意味的是，皮亚杰在20世纪30年代对数学真理的社会建构论的批评在今天可能同样有效(参看 Piaget, 1977/1995, p. 243)。

在我们明确一点：至少有两种方式可以解释康德的主张。一种方式是把7+5=12的知识作为某种概括：我们都知道7+5=12。但许多实证研究表明，这是错误的。还有另一种解释方式。根据克里普克(Kripke, 1980)的观点，一个必要的真理，即一个先天可知的真理，最初可以通过经验来学习。这意味着，对于发展而言，对某些形式的知识之精准性质的理解还是一个未能解决的问题。这正是皮亚杰提出的问题(Piaget, 1950；引自 Smith, 1993, p.1)。关于知识最初获得的问题，与关于知识的合理性问题是不同的。从这个角度来看，发展理论中的两个主要问题是在多种形式的心理社会经验基础上产生理性知识的程序和机制(Smith, 1993, Sect.1)。对普遍的认识论问题的关注，是皮亚杰论述一个未被怀疑的优点。

学习悖论

柏拉图和亚里士多德(Smith, 1993, Sect. 22)都熟知的一个经典论点，被福多(Fodor, 1976)重申为对所有形式的建构主义的严峻挑战。这一挑战被称为学习悖论。它指出，如果假设检验是获得新判断(概念、结构)的唯一途径，那么所有的新异性都是不可能获得的。根据福多的观点，新异性的学习理论必须满足一个最小的条件，即新概

念和已有概念的外延等价性。这一条件表明，只有与学习者已经掌握的概念建立某种联系，一个新概念的学习才有可能。这种联系是外延等价的，因为已有可用的概念与新颖的概念应该包含所有且仅包含相同的个体实例。这意味着先天论必须被默认接受，因为目前没有比假设检验更好的选择了。

对这一挑战可以提出三点意见，其他方面则认为这一挑战可以接受批评(Smith，1993，Sect. 22)。

首先，这一挑战适用于皮亚杰和维果茨基的论述，因为他们都致力于发展理性和新颖的知识形式。波里特(Bereiter，1985)指出，学习悖论在一系列学习理论中是普遍存在的。

其次，维果茨基自己的解释显然没有解决学习悖论：要想有足够的解决方案，就需要一个内化的解释，但维果茨基(1978年，第57页)否认他自己的解释包括内化。此外，如果他们依赖于社会调解和文化工具的可用性来构建新颖性，维果茨基事实上只是搁置了对这个问题的回答。纽曼等(Newman，Griffin & Cole，1989)指出，在学校环境中，教师总是可以引入新的概念，因为他们已经掌握了新的知识。互惠教学模式是通过学习者对教师事先拥有的专业知识的占有来定义的(Palincsar & Brown，1984)。这里有两个限制：限制之一，专家能够在建构区域内传播新知识，但不能保证它在主动的发展中的个体对知识的建构。如果发展发生在某一最近发展区中，那么这个过程既不是基于模仿，也不是基于社会决定(Elbers，Hoekstra & Hoogsteder，1992)。如果这是真的，那到底是什么呢？另一个限制是关于真正的新知识是如何从一开始就发展起来的。社会公认的权威并不总是智慧上的权威（牛顿说他是站在巨人的肩膀上），即使如此，牛顿的理论是由于他对现有思想的独创整合。弗雷格是他那个时代的主要逻辑学家，但罗素的悖论却有效地破坏了弗雷格逻辑的核心原则(Smith，1993，Sect. 22)。费曼(Feymann)在他的博士考试(Gleick，1992)中提出了对物理教科书理论核心原则的颠覆。知识和社会文化工具的普遍可用性，并不能解释为什么新结构只出现在某些人的头脑中。皮亚杰(1977/1995，p.158)特别指出，一个解释应该充分显示出，任何一个人在他或她自己的论述中，如何能够思考和重新思考文化上可用的概念体系，不仅仅是作为一个社会弃儿，而是作为一个智慧上平等的自主者。

最后，皮亚杰的解释并没有提供一个完整的解决学习悖论的方法，因为他对平衡的描述保留了一些有问题的特征。但是，该论述清楚地提出了必须解决的问题要素，因此具有吸引人的特点(Smith，1993，Sect. 22)。现在讨论这两个要素。第一个是皮亚杰(1977/1995)关于平衡的观点，这与他的社会观点相一致，因为两者都需要"一种一般的逻辑，即集体的和个人的，以合作和个别行动共同的平衡形式为特征"(Piaget，1977/1995，p.154)。同样的一套条件也可以共同适用于个人内心的知识建构和个人之间的共同建构。注意，新维果茨基主义的解释隐含着社会柏拉图主义，逻辑被包裹在一个"社会空间"中。但任何这样的空间都类似于波普尔学派(Popperian)的"第三世界"

这是现实主义的承诺，也是柏拉图主义的一种形式。因此，问题仍然存在：发展中的头脑究竟如何获得在任何"社会空间"中实例化的共性，以使能够构建新的知识形式？(Smith, 1[illegible]3, Ch. 21) 让我们明确一点：问题不在于儿童是否在社会世界中出生、生活和死亡，这是皮亚杰和维果茨基的共同点(见皮亚杰-维果茨基自我测试中的问题1-2)；相反，这个问题涉及每个人对社会世界理解的形式。社会柏拉图主义与建构主义是不相容的，必须在二者之间做出排他性的选择。显然，皮亚杰(1977/199[illegible], p. 71, 2[illegible]5)否认了所有对柏拉图主义的论述，而维果茨基的柏拉图主义论述却没有得到充分的实现。

皮亚杰对解决学习悖论的贡献的第二个要素是，需要一个同时依赖于学习者过去历史和未来进步的学习概念(Piaget, 1[illegible]78, p. 2[illegible]8)："任何一个系统的构建并不完全取决于它所支持所依据的基础，而是还必然取决于随后的水平，它提供了其前身稳固化所必要的关键要素。"这一声明并没有说明未实现的未来系统如何影响目前的建设，但它提出，只有学习者在当前活动中对尚未实现的未来系统的各个方面加以实例化，当前构建才有效。

教学和学习

可以说，维果茨基的理论明确提出教学可以是确保良好学习的有效手段，但皮亚杰的理论在这方面充其量是沉默的，最糟糕的是，在这方面是贫乏的。事实是这样吗？

首先，考虑一下维果茨基自己的理论，以及他那建设性的、却又没有充分阐述的主张(Vygotsky, 1[illegible]78, p. [illegible])："儿童文化发展中的每一项功能都出现了两次，第一次出现在社会层面，后来出现在个人层面……所有高级功能都起源于人类个体之间的实际关系。"这种富有口号力的说法是难以捉摸的。幸运的是，它并非孤军奋战。一个相关的说法区分了社会互动中的统一性和同一性(参见皮亚杰-维果茨基自我测试中的问题16)。在一项共同的活动中，一个孩子可以在不使用相同(非同一性)能力和理解的情况下，与一个成年人(功能上的统一)一起为结果的成功做出贡献。根据维果茨基(Vygotsky, 1[illegible]31/1[illegible][illegible]4, p. [illegible])的观点，这是因为"发生在儿童不同年龄的同一件事，以完全不同的方式反映在他的意识中，并且它对孩子有着完全不同的意义"。这就引出了第二条评论：那么，智慧同一性究竟是如何从功能统一中产生的呢？维果茨基给出的简短答案是内化。问题是，维果茨基诚实地补充说："到目前为止，这个过程的最基本的轮廓是未知的"(Vygotsky, 1[illegible]78, p. [illegible])。这是一个直接的承认，维果茨基否认了他的理论可以解释自身的核心过程。

维果茨基的说法也是模棱两可的，他的翻译者(Van der Veer & Valsiner, 1991)把它当作教一学的术语。请注意，在维果茨基(1978, 1986)的两篇主要文本的标准译文中，这一点并不总是很明显。简单地说，教学不是学习。首先，教学被定义为对学习的促进活动(Fenstermacher, 1[illegible][illegible]; Tennyson et al., 1[illegible]93)。如果不将成功的学习作为有目的的结果，那么教学本身就可以成功(活动是教而不是其他东西)。教学的目的是确

保学习的发生，但是通过教学实际发生的学习质量是另一回事。其次，在教与学之间存在不同程度的依赖性。在高依赖性的一端，以模仿、训练和具体的指导为特征；另一端是低依赖性，其特征是对一些知识领域的内容提出的问题给出很好的答案。有一个教学上的"应当"，学习者应当尽力回避这种道德上的薄弱(Aristotle，1953；Macmillan & Garrison，1988)。需要展示的是学习者如何理解强加给他们的教学要求。

由此产生的问题是，首先这个问题是一般性的，当涉及发展进程，它导致了真理必然性的建构，或道德义务的建构，或教学上的必要性的建构。根据冯·赖特的观点(von Wright，19[illegible]；参见 Smith，[illegible]，Sect. 2)，在这些领域中，有一个共同的逻辑结构作为不同模式的基础。尚未解决的关键性问题是，在具体某一领域，在缺乏活动的情况下，建构如何得以完成。虽然皮亚杰没有对发展提供一个有效的解释，很明显，他的论述直指这个问题(参考 Piaget，[illegible]，p. 28，12，[illegible]；Smith，[illegible]，pp. 17—18)。相比之下，维果茨基的理念在这些问题上是沉默的。

理解的相互依存性

成功交流有其条件。关于沟通，一个关键的问题不是它是否发生，而是它在哪些方面是成功的。成功的交流并不需要双方接受对方的每个观点，因为可能会有合理的分歧。相反，成功的交流是双方都能理解对方的想法。皮亚杰(1977/1995)的核心观点是，自我中心主义和社会中心主义是成功交换观点的双重制约因素。他的社会交换均衡模型提供了成功交流所必需的三个条件(Piaget，1977/1995，Ch. 2)。这些条件是：(1)两个伙伴(可以是人、团体或社会)之间有共同的沟通或交换单位，通常表现为共同的符号和意义；(2)守恒，即交流中系统内的每一个成分都是以自我同一的方式使用的；(3)互惠，即每一伙伴以同样的方式使用同一系统的相同要素。皮亚杰进一步声称，如果这些条件得到满足，等价性就能产生，特别是每个伙伴的行动都会调用相同的智慧价值(Piaget，1977/1995，Ch. 1—3，p. 104)。

皮亚杰模型的基本原理在亚里士多德(Aristotle，[illegible]，p. 118)关于比例平等的讨论中是显而易见的。经济交换的两个伙伴可能有不同的产品，因此，关于其平等或不平等的决定需要建立一个共同的标尺，以便可以将任何一种产品与另一种产品进行比较。然而，智力交换有一个独有的特征，即一个伙伴调用的价值可能与另一个伙伴调用的价值相同。具体地说，任何普遍性都是一个抽象的对象，原则上任何一方都可以以相同的方式使用。例如，两个合作伙伴的行为可能是基于一个相同的概念(规则、规范、价值)。莱布尼茨根据约真验证原则提供了概念识别标准(Ishiguro，1972)。对这一原则的一种解释是对伊西古罗(Ishiguro，1972)的解释的扩展：两种显示均涉及同一概念，如果其中一个可以代替另一个而不改变真值，则是相同概念。根据这一解释，莱布尼茨标准既要求外延上的等价性，即真与假在现实世界中共存，也要求内涵上的重合，即真与假在可能的世界中共存。简而言之，这意味着交流双方引用了同样的概念(或其他普遍的概念)，只是因为每个人都对可能性和必要性有了一种模式上的理解(Smith，[illegible]，Sect. 2)。

最后，我们重申，皮亚杰的理论有着不容怀疑的优势，甚至他的解释比维果茨基关于知识的心理社会起源及其理性合法化的解释更充分。

文献总汇

Aristotle(1953). *The Ethics of Aristotle*. London: Allen & Unwin.

Bereiter, C. (1991). "The learning paradox: Commentary." *Human Development*, 34, pp. 294-298.

Bidell, T. & Fischer, K. (1992). "Cognitive development in educational contexts: implications of skills theory." In A. Demetriou, M. Shayer, & A. Efklides (Eds.). *Neo-Piagetian theories of cognitive development*. London: Routledge, pp. 11-30.

Bruner, J. (1985). "Vygotsky: A historical and conceptual perspective." In J. V. Wertsch (Ed.). *Culture, communication and cognition: Vygotsky perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 21-34.

Case, R. (1991). *The minds staircase*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Cole, M. & Cole, S. (1989). *The development of children*. New York: Freeman.

Dasen, P. & Heron, A. (1981). "Cross-cultural tests of Piaget's theory." In H. Triandis & A. Heron (Eds.). *Handbook of cross-cultural psychology*, Vol. 1. Boston: Allyn & Bacon, pp. 295-341.

de Ribaupierre, A. (1989). "Structural invariants and individual differences: On the difficulty of dissociating developmental and differential processes." In R. Case & W. Edelstein (Eds.). *The new structuralism in cognitive development*. Basel: Karger, pp. 11-32.

Doise, W. & Mugny, G. (1984). *The social development of the intellect*. Oxford: Pergamon Press.

Elbers, E., Hoekstra, T., Hoogsteder, M. (1992) Internalization as adult-child interaction. *Learning and Instruction*, 2, pp. 101-118.

Feldman, D. (1980). "Universal to unique: Mapping the developmental terrain." In D. Feldman (Ed.). *Beyond universals*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 1-22.

Fenstermacher, G. (1986). "Philosophy of research on teaching: Three aspects." In M. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (3rd Ed.). New

York: Collier Macmillan, pp. 37-49.

Fodor, J. (1976). *The language of thought*. Brighton, UK: Harvester Press.

Glassman, M. (1994). "All things being equal: The two roads of Piaget and Vygotsky." *Developmental Review*, 14, pp. 186-214.

Gleick, J. (1992). *Genius: Richard Feynman and modern physics*. New York: Little, Brown & Co.

Griffin, P. & Cole, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hamlyn, D. W. (1978). *Experience and the growth of understanding*. London: Routledge & Kegan Paul.

Hamlyn, D. W. (1982). "What exactly is social about the origin of understanding?" In P. Light & G. Butterworth (Eds.). *Social cognition*. Brighton, UK: Harvester Press, pp. 17-31.

Ishiguro, I. (1972). *Leibniz philosophy of logic and language*. London: Duckworth.

Kant, I. (1933). *Critique of pure reason*. Oxford: Blackwell. [Original work published 1787.]

Kripke, S. (1980). *Naming and necessity*. Oxford: Blackwell.

Light, P. & Butterworth, G. (1992). *Context and cognition*. New York: Harvester.

Macmillan, C. & Garrison, D. (1988). *A logical theory of teaching*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Nagel, E. (1961). *The structure of science*. New York: Routledge & Kegan Paul.

Nunes, T., Schliemann, A., & Carraher, T. (1993). *Street mathematics and school mathematics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Palincsar, A., Brown, A. (1984). "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring." *Cognition and Instruction*, 1, pp. 117-175.

Piaget, J. (1918). *Recherche*. Lausanne: La Concorde.

Piaget, J. (1928). *Judgment and reasoning in the child*. London: Routledge & Kogan Paul. [Original work published 1924.]

Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in children*. London: Routledge & Kegan Paul. [Original work published 1946.]

Piaget, J. (1950). *Introductional epistemologie genetique*. 3 Vols [Introduction

to genetic epistemology]. Paris: Presses Univeraitaires de France.

Piaget, J. (1978). *Recherches sur la generalisation* [Research on generalisation]. Paris: Presses Univeraitaires de France.

Piaget, J. (1986). *Equilibration of cognitive structures*. Chicago: University of Chicago Press. [Original work published 1975.]

Piaget, J. (1986). Essay on necessity. *Human Development*, 29, pp. 301-314.

Piaget, J. (1995). *Sociological studies*. London: Routledge. [Original work published 1977, expand 2nd ed., Ch, 1-9. (1st. ed., 1966, Ch. 1-4 only)]

Piaget, J. & Szeminska, A. (1952). *The child's conception of number*. London: Routledge & Kegan Paul. [Original work published 1941.]

Quine, W. (1974). *The roots of reference*. Lasalle, IL: Open Court.

Resnick, L. (1990). *Perspectives on socially shared cognition*. New York: American Psychological Association.

Resnick, L. (1992). "From proto quantities to operators: Building mathematical competence on a foundation of everyday knowledge." In G. Leinhardt, R. Putnam, R. Hartrup (Eds.). *Analysis of arithmetic for mathematics teaching* (pp. 373-429). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Sainsbury, M. (1991). *Logical forms*. Oxford: Blackwell.

Smith, L. (1982). "Piaget and the solitary knower." *Philosophy of the Social Science*, 12, pp. 173-182.

Smith, L. (1987). "On Piaget on necessity." In d. Russell (Ed.). *Philosophical perspectives on developmental psychology*. Oxford: Blackwell.

Smith, L. (1989). "Changing perspectives in developmental psychology." In C. Desforges (Ed.). *Early childhood education*. Edinburgh: Scottish Academic Press, pp. 16-32.

Smith, L. (1992a). *Jean Piaget: Critical assessments*, Vol. 3. London: Routledge.

Smith, L. (1992b). *Jean Piaget: Critical assessments*, Vol. 4. London: Routledge.

Smith, L. (1993). *Necessary knowledge: Piagetian perspectives on constructivism*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.

Smith, L. (1994). "The Binet-Piaget connection." *Archives de Psychologie*, 62, pp. 275-285.

Smith, L. (1995). "Introduction to sociological studies." In J. Piaget. *Sociological studies*. London: Routledge.

Smith, L. (in press). "With knowledge in mind." *Human development*.

Tomlinson, P., Edwards, A., Finn, G., Smith, L., & Wilkinson, E. (1993). "Psychological aspects of beginning teacher competence." *Education Sectión Review*, 17, pp. 1-19.

Tudge, J. & Rogoff, B. (1989). "Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives." In M. Bornstein & J. Bruner (Eds.). *Interaction in human development*. Hillsdale, N: Lawrence Erlbaum Associates Inc, pp. 17-39.

Tudge, J. & Winterhoff, P. (1993). "Vygotsky, Piaget, and Bandura: Perspectives on the relations between the social world and cognitive development." *Human Development*, 36, pp. 61-81.

Turiel, E. & Davidson, P. (1986). "Heterogeneity, inconsistency, and asynchrony in the development of cognitive structures." In I. Levin (Ed). *Stage and structure*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 106-143.

Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky*. Oxford: Blackwell.

Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1994). *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell.

von Wright, G. H. (1951). *An essay in modal logic*. Amsterdam: North Holland.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language* (2nd Ed.). Cambridge, MA: MIT Press [Original work published 1934.]

Vygotsky, L. (1994). "Academic concepts in school aged children." In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.). *The Vygotsky reader* (pp. 111-126). Oxford: Blackwell. [Original work published 1934.]

Wertsch, J. (1990). "The voice of rationality in a sociocultural approach to mind." In L. Moll (Ed.). *Vygotsky and education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wertsch, J. & Tulviste, P. L. S. (1992). "Vygotsky and contemporary developmental psychology." *Developmental Psychology*, 28, pp. 548-557.

Wolpert, L. (1992). *The unnatural nature of science*. London: Faber & Faber.

译者简介

陈丽霞　原中央教育科学研究所研究人员
傅统先　中国著名教育学家、心理学家，山东师范大学教授
高如峰　原中央教育科学研究所比较教育中心研究员
洪宝林　上海师范大学教育学院教师
廖美玲　福建医科大学健康学院应用心理学系副教授
林　彬　美国纽约州立大学布法罗分校兼职讲师
刘振前　齐鲁工业大学外国语(国际教育)学院特聘教授
陆有铨　中国著名教育学家，华东师范大学教授
庞培培　武汉理工大学马克思主义学院副教授
王云强　南京师范大学心理学院教授
吴昌旭　清华大学工业工程系教授
吴福元　中国著名心理学家，上海师范大学教授
叶晓林　华东师范大学心理与认知科学学院博士
俞晓琳　美国波士顿学院心理学博士、旅美学者
张恩涛　河南大学教育科学学院副教授
张　俊　南京师范大学教育科学学院教授
张　坤　华东政法大学社会发展学院副教授